

ISSN online: 2174-0925

Vol. 30, 2024

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

AGENDA 2030. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL



Ediciones Universidad
Salamanca

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

ISSN: 0214-3402 - e-ISSN: 2174-0925 - DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202430> - CDU: 37
BIC: Educación; Pedagogía (JN) – BIC: Education (JN) – BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)
Vol. 30, 2024

SEGUNDA ÉPOCA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Director

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ (U. de Salamanca)

Secretaría de Redacción

Eva GARCÍA REDONDO (U. de Salamanca)

Coordinador de Métricas

Daniel CABALLERO JULIÁ (U. de Salamanca)

Consejo de Redacción

José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (U. Pontificia de Salamanca), José Antonio CIEZA GARCÍA (U. de Salamanca), Santiago ESTEBAN FRADES (U. de Valladolid), Andrea Karla FERREIRA NUNES (U. Tiradentes Aracaju, Brasil), J. Alfredo JIMÉNEZ EGUZABAL (U. de Burgos), Víctor JUAN BORROY (U. de Zaragoza), Miriam LORENTE RODRÍGUEZ (U. de Valencia), Marta MARTÍN DEL POZO (U. de Salamanca), Juan José MENA (U. de Salamanca), Marta MOLINA GONZÁLEZ (U. de Salamanca), Jesica MONTENEGRO (U. Nacional de La Plata, Argentina), Raquel POY CASTRO (U. de León), Josué PRIETO PRIETO (U. de Salamanca), Carmen ROMERO UREÑA (U. de Valladolid), Juan Luis RUBIO MAYORAL (U. de Sevilla), Sonsoles SÁNCHEZ REYES (U. de Salamanca) y María TEJEDOR MARDOMINGO (U. de Valladolid).

Consejo Científico

Jesús ALEGRÍA (U. Libre de Bruselas, Bélgica), Robert ARNOVE (U. de Indiana, USA), Rosa BRUNO JIFRÉ (U. de Queen, Canadá), Antonella CAGNOLATI (U. de Foggia, Italia), José Antonio CARIDE (U. de Santiago de Compostela), Irene DEL BRÍO ALONSO (U. de Salamanca), Gabriela DE LA CRUZ FLORES (U. Nacional Autónoma de México), Rosa Lydia CORREA TEIXEIRA (U. Pontificia Católica de Curitiba, Paraná-Brasil), Gerardo ECHEITA (U. Autónoma de Madrid), Eugénie EYEANG (École Normale Supérieure de Libreville, Gabón), María del Carmen FERNÁNDEZ CANÓN (U. Nacional de Rosario, Argentina), Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA (U. de Valencia), Blanca GARCÍA RIAZA (U. de Salamanca), José GIMENO SACRISTÁN (U. de Valencia), Antonio GÓMEZ NASHIKI (U. de Colima, México), Eniceia GONÇALVES MENDES (U. F. de São Carlos, Brasil), Adolfo I. GONZÁLEZ BRITO (U. de La Frontera, Temuco, Chile), Virginia GONZÁLEZ SANTAMARÍA (U. de Salamanca), Jean Louis GUERENA (U. de Tours, Francia), José María HERNÁNDEZ DÍAZ (U. de Salamanca), João Pedro MENDES DA PONTE (U. de Lisboa), Roger Gerald MOORE (Saint Thomas U., Canadá), José Antonio PASCUAL (Vicedirector de la Real Academia de la Lengua), Thérèse PEREZ-ROUX (Université Paul-Valéry, Montpellier, France), Inés RODRÍGUEZ MARTÍN (U. de Salamanca), Daniel SCHUGURENSKY (U. de Arizona, USA), Keith J. TOPPING (U. de Dundee, Reino Unido), Conrad VILANOU TORRANO (U. de Barcelona).

La revista *Aula* es una publicación científica de carácter anual coordinada por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales; Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, y Facultad de Educación y Turismo de Ávila. *Aula* aspira a llegar a investigadores, alumnos, profesores, educadores y personas interesadas en la enseñanza e investigación educativa. Los idiomas oficiales de la revista son: castellano, inglés y portugués.

AULA se indiza en EBSCO Education Source, DOAJ, DIALNET y mir@bel. Además, es evaluada en CIRC. Clasificación integrada de revistas científicas (con valor superior a D), Directory of Open Access Journals, ERIHPlus, Latindex (Catálogo) y MIAR. En cuanto al auto-archivo, figura en Dulcinea (color Azul) y SHERPA/RoMEO (color blue).

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. Los autores/as ceden a la Ediciones Universidad de Salamanca el derecho de la publicación, bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales. Las nuevas creaciones deberán reconocer su autoría, no podrán ser utilizadas de manera comercial y tendrán que estar bajo una licencia equivalente.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



CC BY-NC-SA

Diseño de cubierta: MIGUEL ELÍAS SÁNCHEZ SÁNCHEZ
ISSN: 0214-3402 – e ISSN: 2174-0925
Maquetación: Cícero, S. L. U.



AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

ISSN: 0214-3402 – e-ISSN: 2174-0925 – DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202430>

CDU: 37 – IBIC: Educación; Pedagogía (JN) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Vol. 30, 2024

Índice

MONOGRAFÍA

AGENDA 2030. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Cristina PULIDO-MONTES y Miriam LORENTE RODRÍGUEZ (coords.), <i>Presentación. Agenda 2030. Educación para la ciudadanía global</i>	7-10
Cristina PULIDO-MONTES y Miriam LORENTE RODRÍGUEZ, <i>Trayectoria de la Unesco sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial: retos y avances</i>	11-24
Adrián NEUBAUER y María MATARRANZ, <i>Mecanismos de influencia y elementos de la competencia intercultural en la política educativa de la Unesco y del Consejo de Europa</i>	25-38
Sandra GARCÍA DE FEZ, <i>La educación de calidad en la Agenda 2030</i>	39-50
Meri CERRATO, <i>La Educación para la Ciudadanía Global como transición hacia la complejidad. Pensamiento sistémico y competencias transformadoras en la formación del profesorado</i>	51-71
Sara CEBRIÁN CIFUENTES, Ignacio CANO MOYA, Lourdes CAZORLA GRANADO, y Empar GUERRERO VALVERDE, <i>Educación para la sostenibilidad: los ODS a través de la gamificación en Educación Infantil</i>	73-86
Ana ANCHETA-ARRABAL y Beatriz CERCOS-CHAMORRO, <i>La innovación docente en la Educación para la Ciudadanía Mundial desde la alianza entre la Universitat de València y la Campaña Mundial por la Educación</i>	87-100

ESTUDIOS

Amelia R. GRANDA-PIÑÁN, José Vicente LÓPEZ COMPANYY, Encarna TABERNER PERALES y Sonia VECINO RAMOS, <i>Entornos Innovadores de Aprendizaje inclusivos</i>	103-116
Inmaculada NAVARRO-GONZÁLEZ y Chunfang ZHOU, <i>Estrategias para fomentar la creatividad en la formación de maestros</i>	117-131
Carlos REY PEREZ, <i>Formação de valores éticos através do esporte: uma proposta para a convivência escolar</i>	133-146
Jakeline Amparo VILLOTA ENRÍQUEZ y Amauri GOUVEIA JR, <i>Métodos para a aprendizagem de conteúdos matemáticos</i>	147-159

Diana Irasema CERVANTES ARREOLA, Dalia Lizette GÓMEZ MARTÍNEZ y Óscar Martín VÁZQUEZ REYES, <i>Características de estudiantes con talento en la escritura académica de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés</i>	161-175
Eva GONZÁLEZ-ORTEGA y Ramiro DURÁN-MARTÍNEZ, <i>Generic Competences for End-of-Degree Projects in Teacher Education: Students' and University Teachers' Perceptions</i>	177-192
Fabiola Lizet GONZÁLEZ GUTIÉRREZ y Solyenitzi Guadalupe GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, <i>Estudio comparativo del estrés académico asociado al retorno escolar post-COVID-19 de los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista en México</i>	193-207

Table of contents

MONOGRAPH

AGENDA 2030. EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP

Cristina PULIDO-MONTES and Miriam LORENTE RODRÍGUEZ, <i>Presentation. Agenda 2030. Education for Global Citizenship</i>	7-10
Cristina PULIDO-MONTES and Miriam LORENTE RODRÍGUEZ, <i>Unesco's Track Record on Global Citizenship Education: Challenges and Developments</i>	11-24
Adrián NEUBAUER and María MATARRANZ, <i>Influence Mechanisms and Elements of Intercultural Competence in the Education Policy of Unesco and the Council of Europe</i>	25-38
Sandra GARCÍA DE FEZ, <i>Quality Education in the 2030 Agenda</i>	39-50
Meri CERRATO, <i>Education for Global Citizenship as a Transition towards Complexity. Systemic Thinking and Transformative Competences in Teacher Training</i> ...	51-71
Sara CEBRIÁN CIFUENTES, Ignacio CANO MOYA, Lourdes CAZORLA GRANADO, and Empar GUERRERO VALVERDE, <i>Educación Education for Sustainability: The SDGs Through Gamification in Early Childhood Education</i>	73-86
Ana ANCHETA-ARRABAL and Beatriz CERCOS-CHAMORRO, <i>Teaching Innovation on Global Citizenship Education from the Alliance between the University of Valencia and the Global Campaign for Education</i>	87-100

STUDIES

Amelia R. GRANDA-PIÑÁN, José Vicente LÓPEZ COMPANYY, Encarna TABERNER PERALES and Sonia VECINO RAMOS, <i>Theoretical Approach to Innovative Inclusive Learning Environments</i>	103-116
Inmaculada NAVARRO-GONZÁLEZ and Chunfang ZHOU, <i>Strategies for Promoting Creativity in Teacher Education</i>	117-131
Carlos REY PEREZ, <i>Formation of Ethical Values through Sport: A Proposal for School Coexistence</i>	133-146
Jakeline Amparo VILLOTA ENRÍQUEZ and Amauri GOUVEIA JR, <i>Methods for Learning Mathematical Content</i>	147-159

Diana Irasema CERVANTES ARREOLA, Dalia Lizette GÓMEZ MARTÍNEZ and Óscar Martín VÁZQUEZ REYES, <i>Characteristics of Students with Talent in Academic Writing of the Bachelor's Degrees in Education and in English Teaching</i>	161-175
Eva GONZÁLEZ-ORTEGA and Ramiro DURÁN-MARTÍNEZ, <i>Las competencias genéricas para el Trabajo de Fin de Grado en los títulos de Maestro: percepción de estudiantes y docentes</i>	177-192
Fabiola Lizet GONZÁLEZ GUTIÉRREZ and Solyenitzi Guadalupe GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, <i>Comparative Study of Academic Stress Associated with Returning to School after COVID-19 of Students of the Bachelor's Degree in Preschool Education within the Normal School Training System in Mexico</i>	193-207

MONOGRAFÍA
Monograph

PRESENTACIÓN AGENDA 2030. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Presentation Agenda 2030. Education for Global Citizenship

Cristina PULIDO-MONTES
Miriam LORENTE RODRÍGUEZ
Universidad de Valencia
(Coordinadoras del Monográfico)

EN UN ENTORNO cada vez más globalizado y diversificado, la enseñanza desempeña un papel esencial en la preparación de los individuos para enfrentar los retos a nivel mundial y contribuir activamente a la construcción de un futuro sostenible y pacífico (Unesco, 2021). La educación para la ciudadanía global (ECG) ha sido objeto de debate durante más de una década, pero ha ganado mayor relevancia en los últimos ocho años, especialmente desde la implementación de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), donde se integra como parte del cuarto objetivo educativo en la séptima meta (Leite, 2022).

La humanidad representa una serie de retos globales. La existencia de guerras y conflictos armados persiste en diversas regiones, dando lugar a desplazamientos masivos que afectan la seguridad y la estabilidad mundial. Al mismo tiempo, las amenazas terroristas continúan siendo una preocupación constante, impactando en la seguridad a nivel global. La falta de cooperación internacional efectiva en la diplomacia y gobernanza global puede dificultar la resolución pacífica de disputas. En el ámbito del medio ambiente y el cambio climático, el aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero contribuye al cambio climático, con consecuencias evidentes como eventos climáticos extremos, elevación del nivel del mar y pérdida de biodiversidad. La contaminación del aire, agua y suelo amenaza tanto la salud humana como el equilibrio de los ecosistemas. En relación con la desigualdad y la pobreza, la persistente brecha entre ricos y pobres sigue siendo un problema a nivel nacional y global. A pesar de ciertos avances, millones de personas enfrentan condiciones de vida precarias y carecen de acceso a servicios básicos. En el ámbito de la salud global se ve desafiado

por la propagación de pandemias y enfermedades infecciosas, como quedó demostrado con la pandemia de COVID-19, subrayando la importancia de la preparación y la cooperación global en salud. La problemática de la migración y el desplazamiento surge a raíz de conflictos, persecuciones y desastres, obligando a muchas personas a abandonar sus hogares y generando desafíos humanitarios y sociales. El desarrollo tecnológico, aunque rápido, plantea desafíos éticos y de seguridad, desde la privacidad hasta cuestiones relacionadas con la inteligencia artificial y la ciberseguridad. En el campo de la educación y el acceso a la información, a pesar de los avances, persisten brechas en la educación, con disparidades en el acceso a una educación de calidad en diversas partes del mundo. Además, la propagación de desinformación presenta desafíos para la toma de decisiones informada. Ahora bien, una de las cuestiones que está marcando el paradigma político, ideológico y social es la polarización de la sociedad mediada por un ambiente de crispación, respuestas radicales y violentas que atentan contra los derechos humanos.

La ECG, por tanto, juega un rol y un papel transversal a la hora de desarrollar sociedades comunes en las que, como pronunciaría Huxley en el Acta Constitutiva de la Unesco en 1946, si «Las guerras nacen en la mente de los hombres es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz» (Unesco, 1966, p. 6). Desde esta perspectiva, educar a «buenos ciudadanos se conceptualiza como un ser compasivo, políticamente comprometido, preocupado por la justicia social y el medio ambiente, tolerante con los demás, dispuesto y capaz de dialogar, y activa los participantes en la vida pública» (Schugurensky, & Myers, 2003, p. 2). Entendemos la guerra como los desafíos que en el siglo XXI afronta la humanidad y es, por tanto, la ECG un eje pedagógico transversal en las políticas internacionales y nacionales. Desde la entrada de Irina Bokova en el año 2009 como directora general de la Unesco, resignifica el sentido de la organización y marca un paradigma pedagógico intelectual y político dirigido hacia la construcción de una humanidad común en la que la ECG es el medio para la construcción de sociedades para la paz y la sostenibilidad (Bokova, 2010). Es a partir de aquí que el concepto ECG comienza a ser un problema de investigación y una línea política que comienza a integrarse en las líneas políticas progresistas nacionales más allá del enfoque de educación cívica (Rhoads, & Szelenyi, 2011).

La ECG abarca el desarrollo de competencias ciudadanas, su integración en el currículum, percepciones y actitudes del estudiantado y formación del profesorado (Estellés, & Fishman, 2021; Pashby *et al.*, 2020). Es, sobre todo, a partir de la gestación de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2015-2030 de las Naciones Unidas, a la que se han adherido 193 países, que la ECG adquiere un rol instrumental y operativo, ya que se trata de uno de los compromisos que los países firmantes adquieren en el medio plazo. De este modo, ya no es solo una preocupación política el hecho de hacer de la educación un derecho accesible, asequible, aceptable y adaptable, sino de llenarlo de contenido basado en los derechos humanos para alcanzar una sociedad más justa, equitativa y sostenible en el largo plazo.

Considerando la contemporaneidad, pertinencia y relevancia de la ECG, este trabajo monográfico aborda una serie de temáticas relacionadas con el enfoque basado en la ECG abarcando, al menos, tres perspectivas fundamentales. De este modo, se presentan varios artículos que introducen puntos clave para el debate sobre la ECG en el plano político internacional y multilateral. Seguidamente, se examina un bloque que investiga cómo desarrollar la ECG mediante prácticas educativas. De manera

análoga, se desarrollan trabajos sobre la ECG como un enfoque de innovación educativa en las aulas. En su conjunto, se presentan siete trabajos que convergen en la exposición de los desafíos y las oportunidades que plantea la ECG como enfoque y en el ámbito educativo y político.

El trabajo monográfico compila una variedad de autores, voces y conocimientos diversos que expresan, proponen y trabajan en pro de una ECG. Esta perspectiva busca ampliar el conocimiento y la investigación sobre la problemática abordada desde un enfoque académico.

En el primer artículo, Cristina Pulido-Montes y Miriam Lorente Rodríguez (Universidad de Valencia) abordan la «Trayectoria de la Unesco sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial: retos y avances». Desde un estudio histórico y de contenido identifican la trayectoria de la educación para la paz y el entendimiento internacional enraizada a partir de la década de los años 40 en adelante, hasta desembocar en la actual ECG. A la par, hacen un balance de la inclusión de la ECG en los sistemas educativos nacionales de los países participantes en las consultas relativas al cumplimiento de la Recomendación de Unesco de 1974 sobre la *Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, destacando el compromiso realizado por los países, aunque se necesitan mayores esfuerzos.

En el trabajo «Mecanismos de influencia y elementos de la competencia intercultural en la política educativa de la Unesco y del Consejo de Europa», Adrián Neubauer (Universidad a Distancia de Madrid) y María Matarranz (Universidad Autónoma de Madrid) realizan un análisis documental para identificar los mecanismos empleados por la Unesco y por el Consejo de Europa para promover su posicionamiento teórico-político acerca de la educación intercultural.

Sandra García de Fez (Universidad de Valencia), en «La educación de calidad en la Agenda 2030», analiza desde una perspectiva crítica el concepto calidad como un constructo destilado del enfoque y statu quo de la racionalidad neoliberal y mercantilista que ha ignorado el debate y la reflexión sobre su idoneidad en la educación y que juega en detrimento del componente equidad y de la justicia social integradas en el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, por ende, de la ECG.

En el cuarto trabajo, «La Educación para la Ciudadanía Global como transición hacia la complejidad. Pensamiento sistémico y competencias transformadoras en la formación del profesorado», Meri Cerrato (Universidad de Salamanca), se cuestiona las lecturas críticas sobre el concepto competencia por su linealidad con los preceptos neoliberales, considerándolo una oportunidad para, desde un enfoque gestáltico y psicológico, resignificarlo y adecuarlo a posicionamientos relacionados con el saber y el saber hacer, así como realizar un esfuerzo intelectual y crítico para reposicionar la ECG como un proceso que ponga en cuestión las relaciones de saber-poder y dirigir-las hacia una verdadera filosofía de lo común.

Sara Cebrián-Cifuentes (Universidad Católica de Valencia), Ignacio Cano Moya (Universidad Católica de Valencia), Lourdes Cazorla Granado (Universidad Católica de Valencia) y Empar Guerrero Valverde (Universidad Católica de Valencia), en «Educación para la sostenibilidad: los ODS a través de la gamificación en Educación Infantil», desarrollan una investigación cualitativa basada en la revisión bibliográfica sobre el concepto de gamificación y educación sostenible para, finalmente, exponer

una serie de experiencias gamificadas que trabajan los objetivos de desarrollo sostenible y sus resultados.

Cierra el monográfico el artículo que lleva por título «La innovación docente en la Educación para la Ciudadanía Mundial desde la alianza entre la Universitat de València y la Campaña Mundial por la Educación», desarrollado por Ana Ancheta-Arrabal (Universidad de Valencia) y Beatriz Cercos-Chamorro (Universidad de Valencia), que recoge los resultados de un proyecto de innovación docente que muestra una iniciativa situada en el tiempo desde hace ya más de una década en la que la Universidad de Valencia y la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación muestran sinergias de trabajo conjuntas tratando de implicar activamente a toda la comunidad educativa y organizaciones no gubernamentales desde un enfoque activista por el derecho a la educación.

Bibliografía

- BOKOVA, I. (2010). *Un Nuevo humanismo para el siglo XXI*. UNESCO.
- ESTELLÉS, M., & FISCHMAN, G. E. (2021). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- LEITE, S. (2022). Using the SDGs for global citizenship education: Definitions, challenges, and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 401-413. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957>
- PASHBY, K., DA COSTA, M., STEIN, S., & ANDREOTTI, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- RHOADS, R., & SZELENYI, L. (2011). *Global Citizenship and the University: Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World*. Stanford University Press.
- SCHUGURENSKY, D., & MYERS, J. (2003). A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325-352. <https://doi.org/10.1080/02601370304835>
- UNESCO (1966). *La UNESCO cumple 20 años*. Unesco.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco.

TRAYECTORIA DE LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL: RETOS Y AVANCES

Unesco's Track Record on Global Citizenship Education: Challenges and Developments

Cristina PULIDO-MONTES
Universidad de Valencia
Correo-e: cristina.pulido@uv.es

Miriam LORENTE RODRÍGUEZ
Universidad de Valencia
Correo-e: Miriam.lorente@uv.es

Recibido: 27 de noviembre de 2023
Envío a informantes: 15 de diciembre de 2023
Aceptación definitiva: 7 de enero de 2024

RESUMEN: La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) ha evolucionado como un enfoque holístico para desarrollar una comunidad global comprometida con el desarrollo sostenible. Esta investigación evalúa su aplicación en dos fases: una histórica, explorando su evolución desde los inicios de la Unesco hasta hoy, y otra centrada en los resultados actuales de informes de la Unesco sobre la ECM en su aplicación en leyes, planes de estudio, evaluación y formación. Se concluye que, pese a su reciente consolidación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la ECM está en una etapa inicial en la acción política. Aunque la mayoría de los países muestran compromiso, se necesitan mayores esfuerzos en todas las áreas evaluadas para una integración más sólida y efectiva.

PALABRAS CLAVE: Educación para la Ciudadanía Mundial; Unesco; Educación para el Desarrollo Sostenible; Educación para la Paz.

ABSTRACT: Global Citizenship Education (GCED) has evolved as a holistic approach to developing a global community committed to sustainable development. This research assesses its implementation in two phases: one historical, exploring its evolu-

tion from Unesco's beginnings to the present day, and the other focusing on the current findings of Unesco reports on GCED in its implementation in law, curriculum, assessment and training. It concludes that, despite its recent consolidation in the Sustainable Development Goals, GCED is at an early stage in policy action. While most countries show commitment, further efforts are needed in all areas assessed for stronger and more effective integration.

KEYWORDS: Global Citizenship Education; Unesco; Education for Sustainable Development; Peace Education.

1. Introducción

EN UN MUNDO cada vez más globalizado y diverso, la educación desempeña un papel fundamental en la preparación de individuos para abordar los desafíos globales y participar activamente en la construcción de un futuro sostenible y pacífico (Unesco, 2021a). La Educación para la Ciudadanía Global (ECM) es un enfoque educativo que lleva en el debate desde hace más de una década, pero que ha adquirido una mayor relevancia en los últimos ocho años, a partir de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030) en la que se integra como parte del objetivo 4 de educación en su meta 7.

Desde sus inicios, centrados en la promoción de la paz y los valores universales, hasta su evolución hacia un enfoque más amplio que aborda cuestiones globales y desafíos interculturales, la ECM ha sido impulsada por organismos internacionales destacados. En particular, la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y las Naciones Unidas (ONU) han desempeñado un papel crucial en la promoción y el desarrollo de esta perspectiva educativa a lo largo de la historia.

En la presente investigación, en la búsqueda de aportar una mayor profundidad al estudio de la ECM desde el enfoque de la Unesco, desarrollamos un análisis sobre la evolución del concepto, su operatividad y el estado de la cuestión en su aplicación en cuatro dimensiones: políticas nacionales (leyes y políticas), planes de estudio, formación del profesorado y evaluación del alumnado.

Para la construcción histórica de cómo se ha ido configurando a lo largo de la historia la ECM, en la primera fase del estudio, realizamos un análisis documental mediante el repositorio UNESDOC *Digital Library* filtrando por temas «*Civic Education*». Las principales conclusiones muestran cómo las iniciativas internacionales de educación para la paz se remontan a los siglos XIX y XX con los Congresos Internacionales por la Paz, arraigándose en la Sociedad de Naciones y la Unesco tras las guerras mundiales. Estos esfuerzos evolucionaron hacia un enfoque universal después de la Segunda Guerra Mundial, alineándose con la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. A lo largo de las décadas, la Unesco ha impulsado programas, documentos y conferencias para fortalecer la educación cívica, la comprensión global y los valores de paz, democracia y desarrollo sostenible. Desde el cambio de milenio, la Unesco ha integrado la ECM en la Agenda de Desarrollo Sostenible, definiéndola como un enfoque holístico que abarca dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales para un mundo más pacífico y sostenible.

La segunda fase del estudio se centra en la interpretación de los datos obtenidos en relación con la evaluación de la aplicación de la ECM en leyes/políticas, planes de estudio, evaluación y formación del profesorado del Informe de resultados de la Unesco (2018, 2023a) sobre Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974.

Las principales conclusiones extraídas de la investigación muestran como la ECM es un concepto holístico en la actualidad que concentra todas las dimensiones que, a lo largo de la historia de la Unesco, se han ido trabajando sobre la educación internacional y para la paz, la educación para la comprensión internacional, la educación cívica, la educación para la democracia y la educación para la justicia. La ECM adopta una mayor presencia y relevancia a partir de su integración en el objetivo 4.7 de los ODS y que es medida y evaluable a partir de indicadores sobre su integración en las leyes/políticas, en los planes de estudio, en su evaluación y en la formación del profesorado de los países. En términos generales, se concluye que la mayoría de los países están realizando esfuerzos en su compromiso con la aplicación de la ECM en sus sistemas educativos. Empero, al tratarse de un enfoque que ha adoptado su mayor relevancia en la última década, aún se encuentran en una etapa incipiente en relación con la integración de la ECM en la educación preescolar y universitaria, en su evaluación y en la formación del profesorado.

2. De la educación para la paz hacia la Educación para la Ciudadanía Mundial: una perspectiva histórica

El concepto ECM adquiere una mayor relevancia e instrumentalización en la agenda de la Unesco a partir de la publicación *Replantear la educación ¿Hacia un bien común?* (Bokova, 2015), fruto de la reflexión sobre la educación tras las agendas de Educación para Todos (2000-2015) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015), en aras de construir un marco reflexivo y la redacción de una nueva agenda educativa inserta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030). En el objetivo 4.7 de la Agenda se recoge la ECM como una política prioritaria para la organización de las Naciones Unidas.

Resulta relevante la construcción de un enfoque histórico que nos aproxime a la evolución de la Unesco hasta aterrizar en el enfoque de la ECM. En la siguiente tabla se representan las diferencias clave en el enfoque y los objetivos de la ECM a lo largo de las diferentes etapas históricas bajo la influencia de la Unesco.

Las iniciativas internacionales y la educación para la paz desde una perspectiva y enfoque internacional encuentran sus raíces a finales del siglo XIX y principios del siglo XX mediante la celebración de Congresos Internacionales por la Paz (Martínez López, & Muñoz Muñoz, 2007). No obstante, el antecedente de la Unesco, la Oficina Internacional de Educación, se funda en el año 1925 en Ginebra como iniciativa enmarcada en la antigua Sociedad de Naciones (1924-1939) que nace tras la Primera Guerra Mundial (1918) y la preocupación generada en la comunidad internacional por la crueldad y dimensiones que alcanzó el citado conflicto (Renuovin, 1972). La finalidad principal de la Sociedad de Naciones y la Oficina Internacional de la Educación es fomentar una educación para la comprensión y el desarrollo de la cultura de la paz.

TABLA I. Diferencias clave en el enfoque y los objetivos de la ECM a lo largo de la historia bajo la influencia de la Unesco

Variable	Después de la Segunda Guerra Mundial (1945-1960)	Década de 1970	Década de 1990	Siglo XXI	Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
Enfoque de la Educación	Prevención de conflictos, educación para la paz y promoción de valores universales	Equidad, justicia social y derechos humanos	Desarrollo sostenible, erradicación de la pobreza, igualdad de género	Abordar cuestiones globales, cambio climático, desigualdad, derechos humanos, justicia social	Desarrollo sostenible, ciudadanía global como elemento clave para abordar desafíos globales
Influencia de organismos	Creación de las Naciones Unidas y rol crucial de la Unesco	Enfoque más amplio con énfasis en la equidad y la justicia social	Enfatización de la importancia de la educación en conferencias mundiales	Promoción activa por parte de la Unesco y la ONU	Integración en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como ODS 4
Objetivos principales	Promoción de la paz y cooperación internacional	Abordar desafíos interculturales, derechos humanos	Desarrollo sostenible, erradicación de la pobreza, igualdad de género	Abordar desafíos globales, desarrollo sostenible	Uso de la educación para alcanzar los ODS y promover la ciudadanía mundial
Contexto global	Post Segunda Guerra Mundial, necesidad de paz y cooperación	Cambio social y cultural, derechos humanos	Globalización, avances tecnológicos, comunicaciones	Preocupación por la equidad, desarrollo sostenible	Desafíos globales del siglo XXI, como el cambio climático
Papel de la Unesco y la ONU	Rol crucial en la promoción de la educación para la comprensión internacional y el desarrollo de la paz	Promoción y apoyo a la educación cívica para la comprensión internacional, el desarrollo de la paz y de los derechos humanos	Impulsores de la importancia de la educación en conferencias internacionales y la educación cívica para el fortalecimiento de las democracias	Promoción activa y apoyo en el siglo XXI	Integración en la Agenda 2030 y seguimiento de los ODS
Enfoque en Equidad y Justicia Social	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Enfoque en Desarrollo Sostenible	No	No	Sí	Sí	Sí

Nota: Elaboración propia.

No obstante, tras el estallido de la II Guerra Mundial en el año 1939, la Sociedad de Naciones y el movimiento pacifista fracasa, y es tras el fin del conflicto internacional en el año 1945 y el terror percibido por las naciones tras el holocausto, que se fundan las Naciones Unidas en octubre y la Unesco en noviembre de ese mismo año. En el Acta Constitutiva de la Unesco (1966, p. 6) se recoge el espíritu fundacional de la organización mediante las palabras pronunciadas por Huxley: «Las guerras nacen en la mente de los hombres y es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz». Es a partir de esta etapa que la educación para la paz se incardina en un enfoque universal a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que, en su artículo 26.2, recogía lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Naciones Unidas, s. f.)

Es, por tanto, la educación para el mantenimiento de la paz el marco de desarrollo de políticas en los países que ratifican la citada Declaración. En la década de los 50 y los 60 la Unesco, en su función pedagógica comprometida con la educación internacional y la educación para la paz, publica una serie de documentos, artículos y programas como: *Educators must help establish «techniques of peace»* (Unesco, 1949a), entre otras iniciativas como la educación cívica de la juventud (Unesco, 1949b), la *Education for living in a world community: co-ordinated experimental activities in schools of Member States; general preliminary information* (Unesco, 1953), etcétera. Las actividades e iniciativas desarrolladas por la institución educativa de las Naciones Unidas se engloban en el desarrollo de la ciudadanía para la comprensión y el desarrollo de la cultura de la paz.

El día 19 de noviembre de 1974 la Unesco se reúne para elaborar la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales con la finalidad de «de suscitar y apoyar cualquier acción encaminada a promover la educación de todos en el sentido de la justicia, la libertad, los derechos humanos y la paz» (Unesco, s. f.). La organización de las Naciones Unidas, tras un proceso de evaluación de la educación sobre las iniciativas gubernamentales para fomentar la educación para la comprensión, la considera insuficiente. Por lo que la Recomendación de 1974 se establece como marco para la presentación de informes de los Estados parte sobre su compromiso con la educación para la comprensión internacional en un mundo globalizado. En esta década, la Unesco busca adaptarse a los cambios sociales, políticos y tecnológicos que estaban ocurriendo en el mundo tras la crisis del petróleo del año 1973 y el viraje hacia políticas económicas de corte neoliberal; el auge del fenómeno de la globalización; la eclosión de las nuevas tecnologías y las transformaciones en el sistema productivo; las luchas feministas y antirracistas; o el nacimiento de la cultura antibelicista (Gowan, 2000). Su enfoque se orientó hacia la promoción de la igualdad de acceso a la educación y la cultura desde una perspectiva universal (infancia, jóvenes, adultos y mayores), la preservación del patrimonio mundial y la promoción de valores relacionados con la ciencia, la comunicación y la diversidad cultural (Marín-Díaz,

2019). En esta etapa, la Unesco desarrollaría iniciativas, proyectos y documentos para fortalecer la educación cívica de las minorías como fueron la *Guía para la organización de un proyecto experimental para estudiar los derechos cívicos de adultos en el contexto de la comprensión y la paz internacionales en escuelas asociadas seleccionadas* (Unesco, 1985) o el documento sobre *Writting for women: civic education* (Unesco, 1990a).

A partir de la década de los años noventa del siglo xx la Unesco desempeñó un papel crucial en la promoción de la educación a nivel mundial. Hubo un énfasis considerable en la expansión de la educación básica y la alfabetización, así como en la promoción de la educación para todos, independientemente del género, la raza o el origen socioeconómico. Esta etapa queda definida por el inicio del impulso de las Conferencias internacionales en educación a raíz de la Cumbre celebrada en Jontiem, Tailandia, entre los días 5 y 9 de marzo de 1990. Tras más de un año de evaluaciones sobre la situación del derecho a la educación en el mundo, en la Conferencia se expusieron los principales resultados de un derecho amenazado por las amplias bolsas poblacionales que eran analfabetas, la inaccesibilidad a la educación básica para una mayoría de la población en países en vías de desarrollo, la brecha de género educativa, la carente calidad de los sistemas educativos y la imposibilidad de dar continuidad al acceso a la formación de la población adulta (Unesco, 1990b). En términos globales, el documento resultado de la Conferencia en el que se trazarían los compromisos internacionales para mejorar la educación en términos educación para la paz, comprensión o para la ciudadanía mundial no aparecen reflejados, empero se trata de una iniciativa universalista comprometida con los derechos humanos. En esta década destaca el Informe Delors oficialmente conocido como *La educación encierra un tesoro*, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que fue presentado a la Unesco en 1996. Este informe propone una visión amplia y renovada de la educación no solo como transmisión de conocimientos, sino como un pilar fundamental para el desarrollo humano integral. En relación a lo que hoy se entiende y ha derivado la ECM, el citado informe incluiría como una de las líneas de actuación principales la competencia de «aprender a vivir juntos», en la que se referiría a la educación en valores, ciudadanía, ética y respeto por la diversidad, promoviendo la convivencia pacífica, la comprensión intercultural y la tolerancia.

La década de los años 90 estaría marcada por la caída del Muro de Berlín (1989), la disolución de la antigua Unión Soviética (1991), el fin de la Guerra Fría, las guerras de los Balcanes (1991-2001), el genocidio de Ruanda (1994), la transición de Sudáfrica hacia marcos democráticos (1992), así como de otros países de América Latina y el Caribe. Por lo que la agenda educativa de la Unesco en relación con la creación de una cultura de la paz y el entendimiento centra sus programas, iniciativas y estrategias en la educación para la democracia que se ven reflejados en documentos como *The Sovereign Citizen: Education for Democracy* (Augier, 1994); *Cultura democrática: un desafío para las escuelas* (Meyer-Bisch, 1995); *Ciudadanía y educación: hacia una práctica significativa* (Albala-Bertrand, 1996a); *¿Qué universalidad para los derechos humanos?* (Doise, 1996); *Por una didáctica constructivista socio-genética de la ciudadanía* (Albala-Bertrand, 1996b); *Education for Democracy* (Camps, 1997); *Democracia y ciudadanía en la ciudad del siglo XXI* (Sachs-Jeanet, 1997); entre otros. Como se desprende de los citados documentos publicados por la Unesco, la preocupación principal sería la de establecer sociedades basadas en la ECM y el fortalecimiento de las democracias en un mundo globalizado.

Entrado el siglo XXI, tras una década de la Conferencia de Educación para Todos, la Agenda inicial no se cumpliría en su totalidad para el año 2000. Por esta razón, se emitió una Declaración en 2000 en Dakar, Senegal, en la que se establecieron nuevos objetivos y estrategias para la educación global bajo el marco de la Agenda 2000-2015 de «Educación para Todos». Es, por vez primera, que la Unesco establece una serie de objetivos, seis, e indicadores para que los países adquieran un compromiso evaluable y medible con el derecho a la educación. Sin embargo, en la citada agenda no se hace referencia a la educación para la comprensión internacional, para la paz, para la ciudadanía o para la democracia.

En la década de los años 2000 la Unesco publica una serie de documentos, artículos y programas que se centran en la competencia de «aprender a vivir juntos» como son: *¿Están preparados nuestros jóvenes?* (Tiana, 2002); *Aprendizaje para la Convivencia: parte integrante de la educación cívica* (Rouissi, 2002); *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?* Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46.^a Conferencia Internacional de Educación de la Unesco, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001 (Unesco, 2003); *Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century* (Sinclair, 2004); *Citizenship education, globalization and democratization* (Unesco, 2006); entre otros. Como se desprende de la naturaleza de los citados documentos, la Unesco continúa el trabajo de la ECM y el fortalecimiento de las democracias. Sin embargo, el concepto de ciudadanía desde estos documentos parece continuar enmarcado en los Estados-Nación.

El 22 de septiembre de 2009, Irina Bokova fue elegida directora general de la Unesco. El mandato de Bokova (2009-2018) vendría determinado por unas reformas amplias en las que sus objetivos principales serían el de enfrentar los desafíos de la paz y el desarrollo de relaciones más interdependientes a nivel global (Unesco, 2013). En el año 2013 se publicaría el documento de reflexión firmado por Bokova sobre la conceptualización de un nuevo humanismo para el siglo XXI. Dentro del mismo se encuentran dos objetivos que van a marcar la agenda educativa de la organización durante el próximo quinquenio como son la creación de una comunidad humana mundial para afrontar los desafíos del futuro y fomentar el desarrollo sostenible.

En el año 2013, Tawil —especialista principal del programa Investigación y Prospectiva en Educación Unesco— publica el Working Paper titulado *La educación en Pro de la «ciudadanía mundial»: Marco para el debate*, introduciendo el estado de la cuestión sobre la operatividad de un concepto que aún no ha trascendido de la idea de ciudadano de un Estado-Nación. Para Tawil (2013), la ECM es un concepto útil en una sociedad cada vez más interconectada por la globalización que puede poner a trabajar a la comunidad internacional en la creación de marcos y entrelazar políticas para el desarrollo de la sociedad en los niveles local y mundial para abordar los desafíos comunes como humanidad. Este mismo año, saldría publicado otro Working Paper de la Unesco firmado por Haddad —director de Investigación y Prospectiva de la Unesco— en el que empiezan a ganar fuerza el enfoque de Educación para la Sostenibilidad y la ECM.

En el año 2015, tras la evaluación de los Objetivos de la Agenda de Educación para Todos (2000-2015) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015), las Naciones Unidas reunidas en Incheon desarrollan la nueva agenda para los siguientes 15 años que sería llamada Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015-2030). El objetivo destinado a la Agenda de Educación es el número 4 compuesto

por 7 submetas, de las que la 4.7 es la destinada a la ECM, que se complementa con el objetivo 16 dirigido a las acciones destinadas a la creación de una cultura de la paz y la justicia. El citado objetivo y subtema dicta lo siguiente:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Moran, 2015)

De este modo, la ECM queda enmarcada en uno de los objetivos de la Agenda de Desarrollo Sostenible, por lo que se trata de definir un marco para integrar las acciones y políticas y prácticas destinadas a su alcance. Es por ello que en el año 2015 la Unesco publica el documento *Educación para la Ciudadanía Mundial: Temas y objetivos de aprendizaje* en el que se define que la ECM atiende a tres dimensiones conceptuales: cognitiva (adquisición de conocimientos prácticos y críticos sobre temas mundiales, nacionales, regionales, nacionales y locales), socioemocional (sentido de pertenencia a una humanidad común) y conductual (acción eficaz y responsable para el desarrollo de un mundo más pacífico y sostenible). La citada guía estaría dirigida a educadores, especialistas en planes y programas de estudio y encargados de la elaboración de políticas.

En síntesis, la Unesco aglutina las distintas acciones y políticas desarrolladas desde los años 40 del siglo xx hasta abordar un concepto holístico e integral entendido como ECM, que engloba la comprensión internacional, la evitación de los conflictos, el fomento de los derechos humanos, el desarrollo de la cultural de la paz, la justicia, la solidaridad internacional, el desarrollo sostenible y una humanidad común.

3. Análisis de la situación de la ECM en el mundo. Una mirada a través de la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* de 1974

La Recomendación de 1974¹ es un instrumento jurídico histórico dado que, por primera vez, congrega en un documento independiente la paz, la comprensión internacional, los derechos humanos y las libertades fundamentales en la educación (Unesco, 2021b).

Si bien no incorpora los términos específicos de *Educación para el Desarrollo Sostenible* o *Educación para la Ciudadanía Mundial*, dado que estos se acuñaron con posterioridad, sus principios y objetivos están alineados con los actuales esfuerzos y metas establecidos en el contexto del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, especialmente con las metas 4.7, 12.8, 13.3 y 16 de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (*ibid.*).

¹ Actualmente se encuentra en proceso de revisión. Un proceso que ha sido avalado por la mayoría de los países miembros dado que entienden que los importantes cambios que se han producido en el mundo en los últimos 40 años y los desafíos actuales así lo requieren (Unesco, 2021b, 2023b).

La Unesco realiza un seguimiento de la aplicación de esta Recomendación cada 4 años, solicitando a los países miembros la elaboración de un informe al respecto del cumplimiento de lo establecido en la citada Recomendación. Como resultado, la Unesco elabora una serie de informes de síntesis de la aplicación de esta, así como informes de conclusiones y resultados al respecto de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). A este respecto, tal y como expresa la Unesco (2023a), los informes que presentan los países constituyen la fuente oficial de información para el seguimiento de los progresos en la consecución de la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que versa sobre la EDS y la ECM.

En este contexto, en el marco del presente estudio se aborda la situación actual de la ECM a la luz del proceso de seguimiento de la aplicación de la Recomendación de 1974 para ofrecer un análisis del estado actual de la aplicación de este enfoque desde una perspectiva global.

TABLA 2. Inclusión de la Ciudadanía Mundial en los sistemas educativos nacionales según la Recomendación de 1974. Séptima consulta. Año 2020

Séptima consulta (periodo 2017-2020)						
		Leyes	Políticas	Planes de estudio	Formación del profesorado	Evaluación del alumnado
Integración ¹ de la EDS y la ECM en los sistemas educativos nacionales	Se refleja	97		100	95	95
	Están incorporadas	91		93	91	89
Inclusión de los temas de la ECM en los sistemas educativos nacionales	Diversidad cultural y tolerancia	93	99	99	94	..
	Educación para la igualdad de género	94	98	98	93	..
	Educación en derechos humanos	92	98	98	93	..
	Paz y no violencia	94	93	98	94	..
	TOTAL	93	97	98	94	89
Inclusión de los temas de la EDS y la ECM por nivel de educación	No formal	88	92	100	86	88
	Preescolar	87	93	90	96	73
	Primaria y Secundaria	93	97	100	97	98
	Terciaria	89	96	100	94	97

Nota: Elaboración propia a partir de la Unesco (2023a)

1. A efectos del citado estudio de la Unesco (2023a), se considera que la EDS y la ECM están incorporadas si se mencionan de manera explícita en los documentos pertinentes y cabe esperar que las autoridades competentes las apliquen; se consideran que se reflejan si se mencionan de manera explícita o implícita.

Los resultados que arroja el último informe de la Unesco respecto a la inclusión y tratamiento de la EDS y la ECM en los sistemas educativos nacionales son, sin duda, alentadores dado que, al menos, el 95 % de los países refieren que las han integrado. Si bien es cierto que, cuando hacemos referencia a la incorporación explícita de ambos enfoques en los documentos pertinentes, el porcentaje es ligeramente inferior, siendo el 91 % de los países los que la incorporan explícitamente en sus leyes, políticas, planes de estudio, formación del profesorado y evaluación del alumnado.

En lo que concierne a la inclusión de los temas y/o principios rectores de la Recomendación de 1974 relativos a la ECM en las leyes, el 93 % de los países indicaron que están presentes en sus constituciones y/o legislaciones nacionales y un 97 % que los contemplan en sus políticas nacionales. Lo que pone de manifiesto, en primer lugar, un alto grado de compromiso gubernamental con este enfoque al mismo tiempo que se evidencia que, en el contexto normativo de los países, el desarrollo de políticas es el mecanismo de inclusión más empleado.

Precisamente, es en las políticas y en los planes de estudio donde la mayoría de los países incorporan los temas de la ECM, con porcentajes del 97 % y el 98 % respectivamente. Por el contrario, el área donde la ECM adquiere menor representatividad sería en la evaluación del alumnado.

Respecto a los citados planes de estudios o la inclusión curricular de la ECM, puede afirmarse que los países suelen adoptar, de forma mayoritaria, un enfoque transcurren al apostar por su incorporación en más de una disciplina o materia de los planes de estudio. En Primaria y Secundaria, la ECM se aborda en la mayoría de los casos dentro de las asignaturas de ciencias sociales y en los estudios integrados. Aspectos vinculados al fomento de la convivencia son igualmente explorados en profundidad en las clases de Ética y Educación Cívica. Además, la diversidad cultural y la tolerancia son temas abordados en las clases de Arte, mientras que la Historia suele abordar los asuntos relacionados con la paz y la no violencia. (Unesco, 2023a).

Este aspecto se muestra coincidente y continuista con la consulta de 2016 en la que se destaca que las materias escolares más populares en las que se enseñan los principios rectores y/o temas son Educación Cívica y Ciudadanía, Estudios Sociales e Historia (Unesco, 2018).

Por otro lado, de los cuatro temas directamente vinculados con la ECM, el que menos representatividad tiene, en promedio, para el conjunto de los ámbitos propuestos de los que se dispone de datos, es el de *paz y no violencia*, siendo las cuestiones propias de diversidad cultural y tolerancia las que mayor integración adquieren.

Si desagregamos los datos relativos a la inclusión de los temas de ECM en los sistemas educativos, en función del nivel de educación, puede advertirse que es en la educación primaria y secundaria donde se abordan principalmente estos temas, con un porcentaje promedio del 97 %, frente a la educación preescolar y no formal, donde los porcentajes son del 87,8 % y el 90,8 %, respectivamente. No obstante, en promedio, los niveles de inclusión de la ECM en el sistema educativo de los distintos países son elevados con un porcentaje promedio del 92,7%. En este sentido, si bien lo deseable es la universalización de la ECM en todos los niveles educativos y los países deben seguir haciendo un esfuerzo para conseguir que la ciudadanía mundial se aborde con absoluta integralidad y de forma holística en los sistemas educativos nacionales, lo cierto es que los resultados globales para todos los indicadores analizados son muy positivos, lo que pone de relieve el compromiso estatal con la Recomendación de

1974. No obstante, no podemos dejar de señalar y ser conscientes de la limitación que supone para el análisis realizado el hecho de que, tal y como explica la Unesco (2023a), los datos objeto de estudio han sido extraídos de la información autodeclarada por el 39 % de los Estados miembros de la Unesco.

TABLA 3. Evolución de la inclusión de la ECM en la formación del profesorado y la evaluación del alumnado. Sistemas educativos nacionales según la Recomendación de 1974. Sexta y séptima consulta. Año 2016-2020

Indicador		Sexta consulta (2016)	Séptima consulta (2020)
Disponibilidad de formación de docentes en temas de EDS y ECM	En todos los niveles	75 %	90 %
	Primaria y Secundaria	87 % Primaria 92 % Secundaria	96 %
Inclusión de EDS y ECM en la evaluación del alumnado		82 %	89 %
Inclusión de EDS y ECM en la evaluación de conocimientos y competencias del alumnado		77 %	Entre el 96 % y el 100 %

Nota: Elaboración propia a partir de la Unesco (2018, 2023^a).

Independientemente del nivel educativo en el que imparten docencia, el porcentaje de países que ofrecen formación en EDS y ECM al profesorado ha aumentado de forma considerable para el año 2020. Tal y como señala la Unesco (2023a), en más del 90 % de los casos, la formación disponible no solo abarca la enseñanza de conocimientos, sino también de competencias, valores, actitudes y comportamientos. Además, la formación se centra, principalmente, en el uso de enfoques globales e interdisciplinarios y enfoques integrados en los que la EDS y la ECM se imparten en todo el plan de estudios. Esta información se complementa con la de la sexta consulta, en la que se preguntó acerca de los enfoques pedagógicos empleados para la enseñanza de la ECM en la que se pone de manifiesto que los enfoques centrados en el alumno son los más comunes (88 % de los países), seguidos de los enfoques participativos/interactivos (84 %) y los innovadores/creativos (71 %) (Unesco, 2018).

Al mismo tiempo, puede advertirse que la formación docente para el profesorado de Primaria y Secundaria se ha incrementado en más de un 6 % en promedio entre el año 2016 y 2020. Para este último periodo, señala la Unesco (2023a) que estos son los niveles educativos en los que con mayor frecuencia se ofrece formación docente en EDS y ECM. Y con menor frecuencia, en el ámbito de la educación no formal (81 %).

Los valores absolutos relativos a la inclusión de la EDS y la ECM en la evaluación de los alumnos (independientemente de la dimensión del aprendizaje) han experimentado una mejora moderada en el año 2020 con un incremento del 7 %, situándose, igualmente, por debajo del 90 %. Ello requiere una mirada atenta para tratar de mejorar este ámbito de inclusión de la EDS en los sistemas educativos, que es el menos trabajado de los cinco.

Finalmente, en lo que respecta a la inclusión de la ECM en la evaluación de alumnado, también se evidencia una mejora sustancial con respecto al año 2016 con un incremento promedio de más del 20 % en la evaluación de los conocimientos y competencias propios de la EDS y la ECM, la cual se encuentra prácticamente universalizada.

zada. Sin embargo, tal y como explica la Unesco (2023a), la evaluación de los valores, las actitudes y los comportamientos es menos habitual. Situación que, lastimosamente, se muestra coherente y continuista con la consulta del año 2016 y exige acciones decididas para lograr que la inclusión de la ECM en la evaluación del alumnado sea verdaderamente integral y holística.

4. Discusión y conclusiones

La evolución histórica de la educación para la paz desde finales del siglo XIX hasta su integración en la actualidad como Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) refleja un compromiso internacional en la construcción de sociedades pacíficas y sostenibles. Desde los Congresos Internacionales por la Paz hasta la fundación de la Unesco y las Naciones Unidas tras la Segunda Guerra Mundial, se evidencia una preocupación por fomentar la comprensión, la tolerancia y los derechos humanos. La educación para la paz, por tanto, ha evolucionado hacia una visión integral que incluye competencias cognitivas, socioemocionales y conductuales, orientadas a una ECM comprometida con el desarrollo sostenible y la paz.

A lo largo del tiempo, la ECM ha evolucionado para abordar desafíos globales como la globalización, la diversidad cultural y la sostenibilidad. La Unesco ha desempeñado un papel crucial en este proceso, promoviendo programas y documentos para fortalecer la educación cívica, la comprensión global y valores de paz. Su inclusión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha dado mayor relevancia a la ECM, aunque su integración en los sistemas educativos aún está en una etapa incipiente.

La Recomendación de 1974 como base histórica representa un hito crucial al congregar por primera vez paz, comprensión internacional, derechos humanos y libertades fundamentales en un documento independiente, sentando las bases para enfoques educativos contemporáneos. Los informes de la Unesco (2018, 2023a) a partir de la citada Recomendación analizados sobre la ECM muestran avances positivos en su integración en leyes, políticas, planes de estudio y formación docente en la mayoría de los países, aunque queda trabajo por hacer, especialmente en la evaluación del alumnado y la inclusión de los valores y actitudes de la ECM. Los datos señalan un progreso constante, pero se requiere un enfoque más integral y holístico para alcanzar una educación efectiva para la ciudadanía mundial en todos los niveles educativos. No en vano, cabe destacar que los datos aportados por los países en estos informes carecen de sistematizaciones y dependen excesivamente de la voluntariedad de estos mediante la contestación a cuestionarios y encuestas que los reducen a líneas o interpretaciones, más que a la descripción del estado actual de la ECM de manera fidedigna.

La Unesco, por tanto, ha sido fundamental en la promoción de políticas y estrategias para la educación para la paz y la ECM, pero ¿cómo puede fortalecer su impacto y su implementación a nivel nacional en diferentes contextos culturales y socioeconómicos? La inclusión de la educación para la ciudadanía mundial y la paz en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 es un avance, pero ¿cómo pueden los países hacer más consistentes sus compromisos con estos objetivos? ¿Cómo puede la ECM adaptarse continuamente a los cambios geopolíticos, tecnológicos y culturales para mantener su relevancia y efectividad en un mundo cambiante?

Abordar estos puntos puede enriquecer la comprensión de la evolución de la ECM y su relevancia en el contexto actual, además de destacar los desafíos y las posibles direcciones futuras para su desarrollo y aplicación a nivel global.

5. Referencias bibliográficas

- ALBALA-BERTRAND, L. (1996a). *Ciudadanía y educación: hacia una práctica significativa*. Unesco. <https://goo.su/uzZRDZ>
- ALBALA-BERTRAND, L. (1996b). *Por una didáctica constructivista socio-genética de la ciudadanía*. Unesco. <https://goo.su/9Hp4z>
- Augier, P. (1994). *The Sovereign citizen: education for democracy*. Unesco. <https://n9.cl/hy3xc>
- BOKOVA, I. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco.
- CAMPS, V. (1997). *Education for Democracy*. Unesco. <https://goo.su/DP9ov>
- DOISE, W. (1996). *¿Qué universalidad para los derechos humanos?* Unesco. <https://goo.su/7g-jPYm>
- GOWAN, P. (2000). *La apuesta por la globalización*. Ediciones Akal.
- HADDAD, G. (2013). *Reflexiones sobre el progreso, el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. Unesco. [Documentos de Trabajo ERF, Pt. 1]. <https://goo.su/enhzHHQ>
- INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN. UNESCO. [Documentos de Trabajo ERF, n.º 7]. <https://goo.su/K6wyt>
- MARÍN-DÍAZ, D. L. (2019). *Sobre los fines y las crisis de la educación: una lectura de los documentos de la Unesco (1970-2015)* [Trabajo Final de Estudios, Universidad Nacional Pedagógica de Colombia].
- MARTÍNEZ LÓPEZ, F., & MUÑOZ MUÑOZ, F. A. (Eds.). (2007). *Políticas de Paz en el Mediterráneo*. Biblioteca Nueva.
- MEYER-BISCH, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Unesco. <https://n9.cl/ke7jx>
- MORAN, M. (2015, January 7). *Educación. Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- NACIONES UNIDAS. (s. f.). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* | Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- RENOUVIN, P. (1972). *La primera guerra mundial*. Oikos-tau.
- ROUISSI, M. (2002). *Aprendizaje para la convivencia: parte integrante de la educación cívica*. Unesco. <https://goo.su/mcEacxH>
- SACHS-JEANET, C. (1997). *Democracia y ciudadanía en la ciudad del siglo XXI*. International Social Science Council. <https://goo.su/YkDKzpq>
- SINCLAIR, M. (2004). *Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Unesco. <https://goo.su/LhsZ>
- TAWIL, S. (2013). *La educación para la «ciudadanía mundial»: marco para el debate*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223784_spa
- TIANA, A. (2002). *¿Están preparados nuestros jóvenes?* Unesco. <https://goo.su/hpxh9>
- UNESCO (1949a). *Educators must help establish «Techniques of peace»*. Unesco. <https://n9.cl/vp6r6>
- UNESCO (1949b). *La educación cívica para la juventud*. Unesco. <https://n9.cl/b7spv>
- UNESCO (1953). *Education for living in a world community: co-ordinated experimental activities in schools of Member States; general preliminary information*. Unesco. <https://n9.cl/ds8ly>
- UNESCO (1966). *La Unesco cumple 20 años*. Unesco.
- UNESCO (1985). *Guía para la organización de un proyecto experimental para estudiar los derechos cívicos de adultos en el contexto de la comprensión y la paz internacionales en escuelas asociadas seleccionadas*. Unesco. <https://n9.cl/k12yok>
- UNESCO (1990a). *Writing for women: civic education*. Unesco. <https://n9.cl/45pjiq>

- UNESCO (1990b). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco. <https://n9.cl/kx70>
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compendio)*. International Commission on Education for the Twenty-first Century. <https://n9.cl/w7b8>
- UNESCO (2006). *Citizenship education, globalization and democratization*. Unesco. <https://goo.su/PVAcY>
- UNESCO (2013, 12 noviembre). *La Conferencia General de la Unesco elige a Irina Bokova directora general para un segundo mandato*. Unesco.org. <https://www.unesco.org/es/articulos/la-conferencia-general-de-la-unesco-elige-irina-bokova-directora-general-para-un-segundo-mandato>
- UNESCO (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial: resultados de la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 1974 (2012-2016)*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176_spa
- UNESCO (2021a). *Reimaginar juntos nuestros futuros un nuevo contrato social para la educación*. Unesco.
- UNESCO (2021b). *Estudio preliminar sobre los aspectos técnicos y jurídicos relativos a la conveniencia de revisar la recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (1974)*. 41 C/51 de 4 de noviembre de 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379680_spa
- UNESCO (2023a). *La situación actual de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial: conclusiones de la séptima consulta sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974)*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381362_spa
- UNESCO (2023b). *Revised recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. CL/4447 de 12 de julio de 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386616/PDF/386616eng.pdf.multi.page=3>
- UNESCO (s. f.). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Unesdoc. Recuperado noviembre 21, 2023, de <https://goo.su/zJlqZ>

MECANISMOS DE INFLUENCIA Y ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNESCO Y DEL CONSEJO DE EUROPA¹

Influence Mechanisms and Elements of Intercultural Competence in the Education Policy of Unesco and the Council of Europe

Adrián NEUBAUER
Universidad a Distancia de Madrid, España
Correo-e: Adrian.neubauer@udima.es

María MATARRANZ
Universidad Autónoma de Madrid, España
Correo-e: María.matarranz@uam.es

Recibido: 21 de agosto de 2023
Envío a informantes: 25 de septiembre de 2023
Aceptación definitiva: 28 de octubre de 2023

RESUMEN: La educación intercultural es una forma de entender la sociedad en la que vivimos y un elemento esencial para los sistemas educativos contemporáneos. Los organismos internacionales, conscientes de la importancia de la incorporación de la perspectiva intercultural en la esfera educativa, llevan ya unos años trabajando para promoverla en sus países miembros. Esta investigación tiene como objeto de estudio identificar los mecanismos empleados por la Unesco y por el Consejo de Europa para promover su

¹ Este trabajo ha sido elaborado en el marco de las Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español 2021-2023, en la modalidad de Recualificación del Profesorado Universitario. Código de concesión: CA5/RSUE/2022-00213. Financiado por el Ministerio de Universidades; el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, y la Universidad Autónoma de Madrid y en el marco del Proyecto de Innovación Docente «Educación para la ciudadanía del siglo XXI: La competencia global como elemento clave en la formación de docentes» (ID-UDIMA-2023-03).

posicionamiento teórico-político acerca de la educación intercultural y conocer cuáles son, para dichos organismos, los elementos de la competencia intercultural más destacados. El método empleado para el estudio ha sido el análisis documental con la ayuda del software de análisis cuantitativo-cualitativo *MAXQDA AnalyticsPro 2022*. Los resultados para ambos organismos apuntan, por un lado, al uso fundamentalmente de los mecanismos de influencia de «difusión» e «imitación» y, por otro lado, el «entendimiento, comprensión y respeto mutuo» y «el diálogo intercultural» son los elementos más recurrentes en la competencia intercultural.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural; organización internacional; política educacional; análisis cualitativo; comunicación intercultural.

ABSTRACT: Intercultural education is a way of understanding the society in which we live and an essential element for contemporary educational systems. International organizations, aware of the importance of working on the intercultural perspective in the educational sphere, have been working to promote it in their Member States. The main objective of this paper is to identify the mechanisms used by Unesco and the Council of Europe to promote their theoretical and political position on intercultural education. In addition, this research purpose to identify which are, for these organizations, the most important elements of intercultural competence. The method used for the study was documentary analysis with the help of the quantitative-qualitative analysis software *MAXQDA Analytics Pro 2022*. The results show, fundamentally, the use of the mechanisms of «diffusion» and «imitation» by these International Organizations. In addition, «understanding, comprehension and mutual respect» and «intercultural dialogue» are the most recurrent elements of intercultural competence for Unesco and the Council of Europe.

KEYWORDS: Intercultural education; international organizations; educational policy; qualitative analysis; intercultural communication.

1. Introducción

QUE LA SOCIEDAD EN LA QUE VIVIMOS es plural y diversa es algo claramente visible, no hace falta nada más que salir a la calle y contemplar la variedad cultural que habita en ella. Que el conjunto de la ciudadanía esté preparado para reconocer el valor de esa diversidad y promover su desarrollo es, lamentablemente, algo que todavía no ha llegado a calar en todos los ámbitos sociales y tampoco se contempla como aspecto digno del cuidado que merece desde todas ideologías políticas (Camus, 2020). De hecho, la actualidad está marcada por una polarización política y social a escala mundial (Mayer, 2018) en la que vuelven a ser puestos en tela de juicio algunos avances sociales que creíamos ya conquistados. Así, los colectivos más vulnerables ven perplejos cómo algunos de sus derechos fundamentales son cuestionados por determinados colores políticos. En este contexto sociopolítico, hablar de educación intercultural es hablar de derechos, de justicia social y de equidad (Leiva, 2011), en tanto que la educación intercultural es una forma de entender la sociedad y el mundo en el que vivimos. Ello permite poner en diálogo lo que las personas piensan,

dicen y hacen con la diversidad cultural asumiendo un compromiso con la equidad y la justicia social (Aguado, 2011).

Para facilitar el desarrollo de una sociedad realmente intercultural, Neubauer (2022a) señala que la ciudadanía ha de adquirir, desarrollar y promover la competencia intercultural y, para ello, la educación debe desempeñar una labor absolutamente trascendental. Siendo la competencia intercultural un concepto multifactorial, Neubauer (2022a) identifica doce indicadores que forman parte de ella: Ciudadanía y democracia, Compromiso intercultural y social, Cultura de paz, Derechos fundamentales, Diálogo intercultural, Dignidad humana, Entendimiento, Comprensión y respeto mutuo, Expresiones culturales y creatividad, Igualdad y cohesión social, Pensamiento crítico, Prevención y resolución de conflictos y Sociedad del conocimiento y la información.

La noción de competencia intercultural se nutre del paradigma competencial cuyo marco teórico sostiene que una competencia es el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades puestas en marcha al servicio de alguna tarea en un contexto determinado (Valle y Manso, 2013). El paradigma competencial se ha convertido, en el periodo de tiempo más reciente, en una tendencia educativa y entre sus precursores podemos destacar el informe DeSeCo (2003) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que se encargó de definir y seleccionar las competencias consideradas fundamentales para el desarrollo de las personas y, más tarde, la Recomendación de la Unión Europea 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente que se actualizó en el año 2018.

Así, al igual que ha ocurrido con el concepto de competencias clave, la competencia intercultural se trabaja desde las escuelas y las aulas, pero también forma parte de la agenda política nacional y, a mayor escala, de las agendas políticas de los diferentes organismos internacionales (OI). De hecho, si se analizan a algunos OI se observa, por ejemplo, que la Unión Europea entiende que la competencia intercultural consiste en aceptar y acoger las diferencias culturales; respetar otras culturas y adaptar su comportamiento; adoptar una postura libre de prejuicios ante las distintas creencias, convenciones y valores sociales; demostrar empatía y sensibilidad a otras culturas (Unión Europea, DO, 2014, L373/8). Por su parte, para el Banco Mundial es la posibilidad de que diversos grupos, minorías y comunidades puedan compartir libremente el mismo territorio (Banco Mundial, 2017). A su vez, la OCDE señala que es considerar problemas locales y globales; comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo; interactuar con respeto hacia los demás, y actuar con responsabilidad hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo (OCDE, 2020). Por último, para la Organización de Estados Iberoamericanos, organización que lleva impresa en su ADN la defensa de la educación intercultural, es impulsar espacios de diálogo, comprensión, debate, encuentro, empatía y respeto entre las diferentes culturas.

Para algunos OI, la interculturalidad es, desde hace años, un ámbito de trabajo determinante. Besalú (1994) señala, en primer lugar, al Consejo de Europa (CoE) como uno de los que más ha contribuido a diseñar políticas educativas multiculturales desde los años sesenta; en segundo lugar, señala a la Unión Europea y sus políticas de integración social en perspectiva intercultural, y, en tercer lugar, a la OCDE, de la que destaca el informe *L'éducation multiculturelle*, de 1987, y *L'école et les cultures*, de 1989.

Entender que las políticas nacionales están determinadas por los OI y las acciones que estas organizaciones ponen en marcha es un hecho que muchos autores han

justificado ampliamente (Dale, 1999, 1992; Valle, 2006; Matarranz, 2017; Neubauer, 2021). Las decisiones que toman los gobiernos nacionales no están exentas –en ningún caso– de la influencia que sobre ellas ejerce el fenómeno de la globalización y de las influencias de los OI, es más, cada vez los poderes que se esconden detrás de los OI son más fuertes y determinantes para las políticas de los Estado-Nación. No obstante, Tarabini y Bonal (2008) señalan que, «aunque la globalización tiene efectos que modifican las bases de intervención del Estado en educación, este sigue preservando, en la mayoría de países, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación» (p. 238).

Así, aunque en las últimas décadas se ha avanzado en el estudio de las políticas educativas de los OI (Valle, 2012; Matarranz, & Valle, 2018; Neubauer, 2022b), entre los problemas que la globalización ha incorporado a las agendas políticas destacamos: el desconocimiento real de cómo afecta y qué consecuencias tiene sobre las políticas nacionales, el desconocimiento de cuáles son las influencias y las sinergias reales entre los organismos internacionales existentes o el desconocimiento de cuáles son realmente los intereses de fondo de los organismos internacionales y, por tanto, qué hay detrás de muchas de las iniciativas (Dale, 1999).

A pesar de estas problemáticas, no menores, los OI siguen desarrollando su trabajo y este sigue cristalizando en los países. Se ha generado un engranaje en el que las decisiones políticas que se toman a nivel nacional –por parte de los Estados-Nación– incorporan en mayor o menor medida recomendaciones, propuestas o acciones de OI que tienen, como vemos, significativos poderes de influencia. Dale (1999) señala nueve características que pueden apreciarse en las políticas de los OI sobre ocho tipos de mecanismos de influencia que estos ejercen en materia educativa. Las características que el autor identifica como parte de los mecanismos de influencia son la naturaleza de la relación, la explicitud del proceso, el alcance de las políticas puestas en marcha, el ámbito de implantación de las propuestas, los procesos de influencia externa, los agentes involucrados, las fuentes de iniciación de las reformas, las dimensiones o formas en que se ejerce el poder y los cambios mediados en educación. Estas características permiten definir y distinguir los mecanismos de influencia, a saber: Imitación, Enseñanza, Aprendizaje, Armonización, Diseminación, Estandarización, Interdependencia e Imposición.

Estos ocho mecanismos de influencia política, según la lógica de Dale (1999), que cristalizan en los Estados-Nación son fruto, fundamentalmente, de la globalización de los procesos políticos. Así, afirma Dale (1999), estos mecanismos por los que la globalización ejerce influencias en las políticas nacionales operan de manera diferente a los mecanismos tradicionales de las influencias políticas.

Con todo lo expuesto hasta el momento, se justifica el presente artículo, que tiene como objetivo general estudiar los discursos más actuales de la Unesco y del CoE sobre la educación intercultural e identificar sus mecanismos de influencia en las políticas educativas de los países.

2. Método

Este artículo de investigación se ha desarrollado siguiendo el método propio del análisis documental. Esta metodología permite abordar los documentos de un modo

sistematizado, lo que ofrece un amplio abanico de posibilidades (Braun & Clarke, 2006). Una de ellas es sintetizar la información expuesta por una gran cantidad de documentos, lo que permite comprender de una forma más sencilla su contenido. También permite identificar los valores y las creencias expuestas –implícita o explícitamente– por parte de los productores del discurso. Por todo ello, en los últimos años esta metodología ha ido ganando protagonismo en el ámbito científico (Padilla-Carmona *et al.*, 2010). De hecho, ha sido empleada en distintas investigaciones que han analizado las políticas educativas de los diferentes organismos internacionales y supranacionales (Matarranz, 2017; Neubauer, 2022a). Precisamente, este artículo se enmarca en el estudio de las políticas educativas supranacionales, por lo que, una vez mostrada su validez en esta labor, se ha considerado la metodología más oportuna para alcanzar los objetivos planteados en este estudio, que serán explicados en detalle en el próximo apartado.

2.1. *Objetivos e hipótesis*

En este trabajo se han planteado los siguientes objetivos.

- Objetivo 1. Identificar los mecanismos empleados por la Unesco y por el CoE para promover su posicionamiento teórico-político acerca de la educación intercultural.
- Objetivo 2. Conocer qué elementos de la competencia intercultural tienen una mayor representación en las políticas promulgadas por dichos organismos internacionales.

De forma complementaria, se han planteado dos hipótesis o presupuestos de partida asociados a cada uno de los objetivos recientemente detallados. Por lo tanto, en esta investigación se ha realizado partiendo de las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. En términos generales, estos organismos emplean el mecanismo de difusión para influir en las políticas educativas de los Estados-Nación, aunque también hacen uso de otros mecanismos como la armonización y la interdependencia.
- Hipótesis 2. Por otra parte, y tomando como referencia el trabajo de Neubauer (2022a), los elementos de la competencia intercultural más recurrentes en dichas políticas son el «diálogo intercultural», el «entendimiento, comprensión y respeto mutuo» y la «ciudadanía y democracia».

2.2. *Búsqueda, selección de la información y análisis de la información*

En esta investigación se ha optado por analizar dos políticas clave emitidas por la Unesco y por el CoE. Las razones por las que se han analizado dichos organismos son variadas:

- La primera de ellas es que, históricamente, la Unesco ha ocupado un rol protagonista a la hora de diseñar la agenda educativa a nivel mundial desde sus políticas educativas. Además, la Unesco recientemente ha elaborado un nuevo informe que persigue posicionarse como la piedra angular para el diseño de

políticas educativas en el ámbito global en los próximos años. Efectivamente, se alude a *Reimaginar* (Unesco, 2022), que ha sido la gran aportación de la Unesco al ámbito educativo desde la publicación del imperecedero *Informe Delors* (Unesco, 1996).

- Por su parte, el *Marco de Referencia para las Competencias para una Cultura Democrática*, elaborado por el CoE, se ha posicionado como un documento clave en los últimos años para el diseño de políticas educativas relacionadas con la ciudadanía, pero también con la educación intercultural.

Por todo ello, en este trabajo se han analizado cuatro documentos. El primero de ellos, representando a la Unesco (2022), ha sido *Reimaginar*. Mientras tanto, el *Marco de Referencia para las Competencias para una Cultura Democrática* está dividido a su vez en tres volúmenes, por lo que se ha considerado necesario analizar cada uno de ellos (CoE, 2018a, 2018b, 2018c).

En aras de orientar el proceso de análisis se ha diseñado un libro de familias tomando como referencia distintos autores (véase la Tabla 1):

TABLA I. *Libro de familias y códigos*

<i>Familia</i>	<i>Código</i>	<i>Autor y obra de referencia</i>
Mecanismos de influencia externa	Imposición; Interdependencia; Estandarización; Difusión; Armonización; Imitación.	Dale (1999)
Temática	Mercado laboral; Ciudadanía intercultural; Didácticas y/o pedagogías; Medioambiente; Currículo.	Matarranz (2017)
Tipo de política educativa	Homogeneidad; Armonización; Movilidad; Estrategias globales.	Valle (2012)
Elementos de la competencia intercultural	Diálogo intercultural; Sociedad del conocimiento y la información; Prevención y resolución de conflictos; Pensamiento crítico; Igualdad y cohesión social; Expresiones culturales y creatividad; Entendimiento, comprensión y respeto mutuo; Dignidad humana; Derechos fundamentales; Cultura de paz; Compromiso intercultural y social; Ciudadanía y democracia	Neubauer (2022)

Nota. Elaboración propia.

No obstante, en este punto es preciso señalar que los mecanismos de influencia externa propuestos por Dale (1999) han sido adaptados. Por un lado, el mecanismo de «diseminación» se ha renombrado como «difusión» y, por el otro, se ha excluido del análisis el mecanismo de «aprendizaje». Desde otro punto de vista, la construcción de las categorías ha partido de un proceso deductivo-inductivo, siguiendo el proceso de elaboración realizado por Matarranz (2017).

Estos documentos han sido analizados a través del software de análisis cuantitativo-cualitativo *MAXQDA AnalyticsPro* 2022, lo que ha permitido sistematizar las referencias y cuantificar la representación de cada uno de los códigos indicados en

el libro de familias. Para terminar, es necesario puntualizar que algunas referencias pueden hacer alusión a diferentes códigos de forma conjunta, por lo que el número de códigos es mayor que las referencias analizadas.

3. Resultados

3.1. *Los mecanismos de influencia en el discurso político*

En primer lugar, cabe señalar que en las políticas analizadas se ha encontrado un total de 59 referencias que emplearan los mecanismos de influencia externa planteados por Dale (1999). Sin embargo, tal y como se puede observar en la siguiente tabla, el mecanismo que ha predominado ha sido el de «difusión» (véase la Tabla 2):

TABLA 2. *Mecanismos de influencia externa en cada política educativa*

Organismo	UNESCO		CoE			Total
	Reimaginar (2022)	Volumen 1 (2018a)	Volumen 2 (2018b)	Volumen 3 (2018c)	Total CoE	
Difusión	13	19	13	6	38	51
Imitación	1	3	0	3	6	7
Armonización	1	0	0	0	0	1
Imposición	0	0	0	0	0	0
Interdependencia	0	0	0	0	0	0
Estandarización	0	0	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia.

Estos datos ponen de manifiesto cómo en los dos organismos predomina el uso del mecanismo de «difusión» en las políticas analizadas, aunque el modo de emplearlo es variado. Podemos afirmar que estos organismos plantean unas directrices de referencia con el objetivo de que otros actores político-educativos las sigan. Por ejemplo, la Unesco (2022, p. 103) invita a los Estados-Nación a incorporar en sus sistemas educativos metodologías activas para promover la educación intercultural, dado que

los enfoques educativos basados en problemas y proyectos pueden ser más participativos y colaborativos que las lecciones convencionales. Las pedagogías basadas en la indagación y en la investigación-acción pueden hacer que los estudiantes adquieran, apliquen y generen conocimiento simultáneamente. Las pedagogías comprometidas con la comunidad y el aprendizaje-servicio pueden dotar al aprendizaje de un fuerte sentido de utilidad si se llevan a cabo desde una postura humilde.

En esta cita la Unesco se posiciona claramente a favor de algunas de estas metodologías, con lo que pretende influir en los sistemas educativos nacionales e impulsar una renovación pedagógica a nivel mundial. Por otra parte, el CoE (2018a) alerta de

que los colectivos más vulnerables padecen numerosos prejuicios a nivel institucional, lo que agrava su vulnerabilidad y limita sus oportunidades socioeducativas, lo que hace que exista «el peligro de que las personas marginadas o excluidas de los procesos democráticos y los intercambios interculturales se desvinculen de la vida cívica y se alejen de la participación y la deliberación», por lo que es fundamental que los Estados-Nación adopten «medidas especiales para garantizar que los miembros de los grupos desfavorecidos disfruten de una auténtica igualdad de oportunidades para participar en la acción democrática» (p. 28). Precisamente, en esta labor, la educación intercultural cobra un papel fundamental como catalizador del cambio y de la justicia social.

Siguiendo con los otros mecanismos de influencia externa, en esta ocasión se detallará el de «imitación». Este es empleado, principalmente, por el CoE (2018a, 2018c) en dos de sus tres documentos, puesto que la Unesco (2022) únicamente lo emplea en una ocasión en *Reimaginar*. Quizás, el caso más representativo de cómo el CoE (2018c) utiliza este mecanismo lo encontramos en el siguiente fragmento, donde se detalla un caso de «buena práctica» en el contexto andorrano de la siguiente manera:

En los centros andorranos de primer ciclo de secundaria (alumnos de 12 y 13 años), todo el plan de estudios se organiza en torno a dos proyectos globales. Un proyecto plantea un problema de ciencias sociales y el otro, un problema de ciencias naturales. Los contenidos de todas las asignaturas escolares se seleccionan, a partir del currículo prescrito, de manera que resuelvan o ayuden a resolver esos problemas sociales y naturales. Cada proyecto se desarrolla, semanalmente, en dos sesiones de dos y tres horas, al principio y al final de la semana respectivamente. La metodología de estos proyectos es siempre cooperativa y todos los proyectos son comunicados y compartidos con todos los grupos de clase del colegio, e incluso comunicados y dados a conocer al vecindario. (p. 21)

En estos casos, como se puede observar, el CoE ofrece un caso real que considera una «buena práctica» para que los lectores de dicho documento puedan implementar iniciativas similares en su contexto.

Dicho esto, el tercer y último mecanismo que ha sido identificado en estas políticas ha sido el de «armonización», aunque únicamente aparece en una ocasión. En este caso, es la Unesco (2022) la que emplea este mecanismo al insistir en la necesidad de adoptar un enfoque común a nivel global en los planes de estudio, dado que estos

Deben adoptar una comprensión ecológica de la humanidad que reequilibre la forma en que nos relacionamos con la Tierra como un planeta vivo y como nuestro único hogar. La difusión de la desinformación debe contrarrestarse mediante un conocimiento científico, digital y humanístico que desarrolle la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso. En los contenidos, políticas y métodos educativos debemos promover la ciudadanía activa y la participación democrática. (p. 4)

No obstante, es preciso puntualizar que en esta cita también se emplea conjuntamente el mecanismo de «difusión», aunque de forma explícita la Unesco invita a los Estados-Nación a adoptar un enfoque compartido en esta materia.

Como se puede observar en esta última cita, estos organismos internacionales construyen su discurso en torno a diferentes temáticas, siendo una de ellas el «currí-

culo y los planes de estudio» (6 códigos), aunque esta apenas es empleada como eje temático por parte de la Unesco y del CoE en torno a la educación intercultural. Esto mismo ocurre con el «mercado laboral» (1 código) y con el «medioambiente» (1 código). Sin embargo, los ejes vertebradores del discurso de ambos organismos son las «didácticas y/o pedagogías» (18 códigos) y la «ciudadanía intercultural» (35 códigos). Anteriormente, hemos ejemplificado cómo la Unesco (2022) fomentaba el uso de algunas metodologías activas, por lo que, a continuación, se expone cómo se aborda la «ciudadanía intercultural», que se recoge con nitidez en esta cita de *Reimaginar* (Unesco, 2022, pp. 55-56):

El mundo es rico en sociedades multiculturales y multiétnicas, y la educación debe promover la ciudadanía intercultural. Además de aprender sobre el valor de la diversidad, debe promover las capacidades, los valores y las condiciones necesarios para un diálogo horizontal y democrático con diversos grupos, sistemas de conocimiento y prácticas. La base de la ciudadanía intercultural es la afirmación de las propias identidades culturales. Saber quién eres es el punto de partida para respetar a los demás. La educación intercultural no debe utilizarse como una herramienta para asimilar minorías culturales, pueblos indígenas u otros grupos marginados a la sociedad dominante, sino más bien para promover relaciones de poder más equilibradas y democráticas dentro de nuestras sociedades. Necesitamos pedagogías que generen intercambios mutuamente enriquecedores de saberes, prácticas y soluciones que se basen en la complementariedad, la reciprocidad y el respeto.

Por último, y para terminar este apartado, es importante destacar que todas las iniciativas planteadas por estos dos organismos en los documentos analizados se enmarcan dentro de las «estrategias globales» que plantea Valle (2012), dado que abarcan problemáticas de interés general para todo el mundo y abogan por abordarlas de forma conjunta.

3.2. *Los elementos de la competencia intercultural*

Con respecto al segundo objetivo del estudio, a continuación, se exponen los elementos de la competencia intercultural que están más presentes en los documentos analizados tomando como referencia la obra de Neubauer (2022a). En este sentido, se ha observado que los dos elementos más presentes en dichas políticas son el «entendimiento, comprensión y respeto mutuo» (57,14 %) y el «diálogo intercultural» (51,79 %), dado que ambos están presentes en más de la mitad de las referencias que hacen alusión a la educación intercultural en dichos documentos. Sin embargo, en el caso del «diálogo intercultural» se aprecian divergencias notables entre ambos organismos, dado que el CoE (27 códigos) es el responsable de prácticamente la totalidad de referencias a este elemento. Por el contrario, se identifican más convergencias entre ambos organismos internacionales en el «entendimiento, comprensión y respeto mutuo», dado que tanto la Unesco (61,54 %) como el CoE (55,81 %) lo abordan con una frecuencia similar en sus políticas educativas (véase la Tabla 3).

TABLA 3. *Representación de los elementos de la competencia intercultural en las políticas educativas de la Unesco y del CoE*

<i>Elementos de la competencia intercultural</i>	<i>UNESCO</i>		<i>CoE</i>		<i>Total</i>	
	<i>Fi</i>	<i>%</i>	<i>Fi</i>	<i>%</i>	<i>Fi</i>	<i>%</i>
Diálogo intercultural	2	15,38	27	62,79	29	51,79
Sociedad del conocimiento y la información	1	7,69	1	2,33	2	3,57
Prevención y resolución de conflictos	0	0,00	5	11,63	5	8,93
Pensamiento crítico	3	23,08	6	13,95	9	16,07
Igualdad y cohesión social	5	38,46	6	13,95	11	19,64
Expresiones culturales y creatividad	0	0,00	2	4,65	2	3,57
Entendimiento, comprensión y respeto mutuo	8	61,54	24	55,81	32	57,14
Dignidad humana	1	7,69	3	6,98	4	7,14
Derechos fundamentales	0	0,00	4	9,30	4	7,14
Cultura de paz	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Compromiso intercultural y social	5	38,46	9	20,93	14	25,00
Ciudadanía y democracia	3	23,08	14	32,56	17	30,36

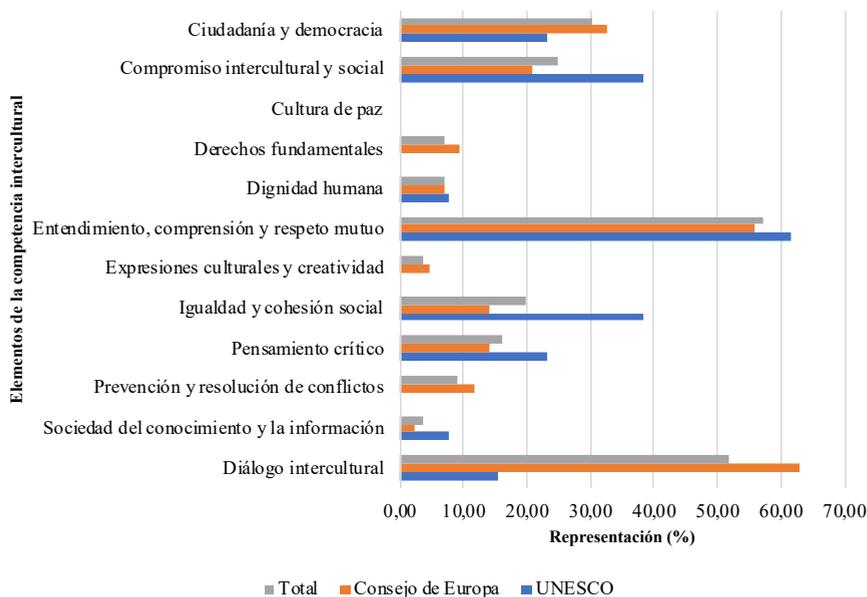
Nota. Los porcentajes han sido calculados sobre el número de referencias halladas en las políticas de cada organismo al objeto de estudio (UNESCO: 13 referencias; CoE: 43 referencias; Total: 56 referencias). Elaboración propia.

En un segundo plano se sitúan la «ciudadanía y democracia» (30,36 %) y el «compromiso intercultural y social» (25 %). En ambos también se aprecian diferencias entre la Unesco y el CoE, dado que este último incide en mayor medida en la «ciudadanía y democracia» y, por el contrario, la Unesco hace lo propio con el «compromiso intercultural y social» (38,46 %). En esta línea, la Unesco también brinda un papel protagonista a la «igualdad y cohesión social» (38,46 %), un aspecto que tiene una menor presencia en las políticas del CoE (13,95 %). Igualmente, esta situación se repite a la hora de desarrollar el «pensamiento crítico» (16,07 %) como un elemento clave para fomentar la competencia intercultural, dado que la Unesco (23,08 %), de nuevo, incluye este elemento de forma más acentuada que el CoE (13,95 %).

Sin embargo, este fenómeno se revierte a la hora de analizar otros elementos. Uno de ellos es el de los «derechos fundamentales», que no figuran en las referencias de *Reimaginar* (Unesco, 2022), pero sí en las políticas de la Unesco (9,30 %). Otros elementos en los que se repite esta tesitura son la «prevención y resolución de conflictos» y las «expresiones culturales y creatividad», que están presentes en el 11,63 % y el 4,65 % de las referencias del CoE, mientras que no se encuentran alusiones a ninguno de estos elementos en el caso de la Unesco (véase la Figura 1).

Para concluir, es preciso destacar que ninguno de los dos organismos incide en la «cultura de paz» en las referencias analizadas, pero tanto la Unesco (7,69 %) como el CoE (6,98 %) coinciden en que la «dignidad humana» es un elemento fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural.

FIGURA I. Representación de los elementos de la competencia intercultural en las políticas educativas de la Unesco y del CoE



Nota. Los porcentajes han sido calculados sobre el número de referencias halladas en las políticas de cada organismo al objeto de estudio (UNESCO: 13 referencias; CoE: 43 referencias; Total: 56 referencias). Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

A la luz del estudio realizado, se pueden extraer algunas ideas clave que pueden ofrecer algunas reflexiones de interés. Es importante señalar, en primer lugar, que los documentos analizados son no vinculantes, por lo que no son de obligado cumplimiento para los países. Esta circunstancia no es casual, de hecho, podemos afirmar que, en líneas generales, el grueso de las políticas educativas supranacionales tiene como base documentos no vinculantes. Esto revela el poder de influencia de los OI, que, a pesar de no tener potestad jurídica para obligar a los Estados a incorporar dichas políticas, sí tienen autoridad sobre ellos, lo que pone de manifiesto que tienen un poder no vinculante, pero sí reconocido. Investigaciones previas (Matarranz, 2017; Neubauer, 2021; Matarranz, & Valle, 2023) coinciden en afirmar que la forma más habitual de hacer política por parte de los OI son las *soft policies*, es decir, las políticas no vinculantes.

Se ha observado, en los resultados de la investigación, que los mecanismos de «difusión» e «imitación» son los más utilizados por la Unesco y el CoE. La «difusión», entendida esta como la diseminación de las políticas a fin de que puedan, como el mismo término sugiere, dar frutos en los países. La «imitación», por su parte, se utiliza como una poderosa herramienta en los OI, pero también en los medios de comunicación. Ambos mecanismos tienen el favor y el apoyo de los medios de comunicación

que, en muchas ocasiones, publican información o noticias de lo que hacen otros países como justificación para introducir o suscitar interés hacia los cambios.

Con respecto a la primera hipótesis (*En términos generales, estos organismos emplean el mecanismo de difusión para influir en las políticas educativas de los Estados-Nación, aunque también hacen uso de otros mecanismos como la armonización y la interdependencia*), vinculada al primer objetivo de la presente investigación, se confirma parcialmente, ya que ambos OI estudiados emplean los mecanismos de «difusión» e «imitación», pero no se alude a la «armonización». Además, parece alarmante el hecho de que no se tenga en consideración a las organizaciones civiles ni a las ONG para promover la educación intercultural, lo que podría explicar que no se utilice el mecanismo de «interdependencia».

Por su parte, la segunda hipótesis (*Los elementos de la competencia intercultural más recurrentes en dichas políticas son el «diálogo intercultural», el «entendimiento, comprensión y respeto mutuo» y la «ciudadanía y democracia»*), vinculada al segundo objetivo, también ha quedado parcialmente validada ya que, como hemos visto en los resultados de la investigación, los elementos más repetidos en ambos organismos relativos a la competencia intercultural han sido «entendimiento, comprensión y respeto mutuo», «diálogo intercultural» y «ciudadanía y democracia», en este mismo orden según su relevancia en los textos. Elementos, por otro lado, que coinciden con los señalados por Neubauer (2022a) en relación con la política educativa de la UE, aunque resulta necesario recalcar que cada organismo los aborda de forma desigual en sus propias políticas.

Cabe señalar también, como prospectiva del presente estudio, que resultaría de enorme interés analizar otros OI a fin de identificar qué mecanismos son los que mayor incidencia tienen en los procesos políticos de los Estados-Nación, o incluso abordar en mayor profundidad de manera estática –en el periodo de tiempo más reciente– o de manera dinámica –a lo largo de los años– las políticas de la Unesco y el CoE ampliando así la presente investigación. Como ya se señaló en el marco teórico de este trabajo, es preciso seguir estudiando las políticas que emanan de los organismos internacionales para indagar en el conocimiento real de cómo afectan, cómo impactan en los Estados-Nación y cuáles son los intereses de fondo de sus iniciativas.

De la mano de esta propuesta se deja ver una de las limitaciones fundamentales de este trabajo y es que, al haber sido objeto de estudio dos políticas muy concretas, no se han podido extrapolar estos datos a toda la política educativa de la Unesco y del CoE, si bien ha permitido identificar algunos indicios de lo que podría ser el conjunto de sus políticas en materia de educación intercultural.

Finalmente, y fruto de los resultados de este trabajo, se pone de manifiesto cómo la educación intercultural ocupa un papel protagonista en las políticas educativas de los organismos internacionales. Esto se debe, entre otros factores, a que es concebida como una de las bases fundamentales para construir una ciudadanía global que, a su vez, ha de reconfigurarse para responder a los desafíos inmediatos y futuros que recoge la Unesco en *Reimaginar*. De esta manera, «el nuevo contrato social» formulado en dicha política corrobora, una vez más, el profundo impacto de la globalización en la sociedad (Dale, 1999).

5. Referencias

- AGUADO, T. (2011). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En M. del Olmo (Ed.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 9-23). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- BESALÚ, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación Social*, 97, 115-127. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/12681/EducacionInterculturalEU.PDF>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpp0630a>
- CAMUS, J. Y. (2020). *La extrema derecha en Europa: nacionalismo, xenofobia, odio*. Capital Intelectual.
- COMISIÓN EUROPEA (2014). Reglamento delegado (UE) n.º 1398/2014 de la Comisión de 24 de octubre de 2014 por el que se establecen las normas aplicables a los candidatos a voluntarios y a los Voluntarios de Ayuda de la UE. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2014, L373/8.
- CONSEJO DE EUROPA (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Context, concepts and model*. Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Descriptors of competences for democratic culture*. Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2018c). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for implementation*. Consejo de Europa.
- DALE, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>
- DALE, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education, *Comparative Education*, 41(2), 117-149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>
- DALE, R., & ROBERTSON, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36. <https://doi.org/10.1086/324052>
- LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- MATARRANZ, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. Repositorio Institucional UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682755>
- MATARRANZ, M. y VALLE, J. M. (2023). Discursos sobre la profesión docente en la política educativa de la Unión Europea. En J. M. Valle & M. Matarranz (Eds.), *Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente* (pp. 142-169). Dykinson.
- MAYER, N. (2018). El auge de la extrema derecha en Europa: el caso del frente nacional en Francia. *Anuario Internacional CIDOB*, 241-249, <https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOB/article/view/348709>.
- NEUBAUER, A. (2021). *Educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: Análisis desde el Enfoque Supranacional de Derechos Educativos* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. Repositorio Institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/700910>
- NEUBAUER, A. (2022a). Elementos de la competencia intercultural: un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 713-723. <https://doi.org/10.5209/rced.76568>
- NEUBAUER, A. (2022b). *El derecho a la educación. Marcos de análisis y políticas en clave supranacional*. Delta Publicaciones.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

- PADILLA-CARMONA, M. T., GIL-FLORES, J., RODRÍGUEZ-SANTERO, J., TORRES-GORDILLO, J. J., & CLARES-LÓPEZ, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5331735>
- TARABINI CASTELLANI, A. y BONAL SARRÓ, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. <https://doi.org/4438/1988-592X-RE-2011-355-023>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco.
- VALLE, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- VALLE, J. M. & MANSO, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario* 2013, 12-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA *AGENDA* 2030

Quality Education in the 2030 Agenda

Sandra GARCÍA DE FEZ
Universidad de Valencia
Correo-e: Sandra.garcia@uv.es

Recibido: 29 de septiembre de 2023
Envío a informantes: 16 de octubre de 2023
Aceptación definitiva: 17 de noviembre de 2023

RESUMEN: La calidad aplicada a la educación se remonta a mitad del siglo pasado y desde entonces se ha naturalizado su uso. Gobiernos e instituciones y, actualmente, la *Agenda* 2030 han convertido la educación de calidad en un principio básico para todos los sistemas educativos del mundo. Conceptualizar la calidad en el ámbito escolar se ha resuelto mediante una aceptación general en detrimento del cuestionamiento sobre la idoneidad de utilizar términos mercantilizadores y de origen empresarial para evaluar el desarrollo escolar de un país. Igualmente, someter a unos mismos parámetros realidades escolares tan distintas en aras de tasar la calidad educativa dificulta una observación equitativa y enraizada en el territorio y sus circunstancias. Este artículo analiza el uso que desde entidades como la Organización de Naciones Unidas se hace de la calidad en educación y su inclusión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de tal modo que se reflexiona sobre las acciones y políticas educativas dirigidas a alcanzar los estándares de éxito desde los organismos internacionales.

PALABRAS CLAVE: calidad de la educación; *Agenda* 2030; organización internacional; derecho a la educación.

ABSTRACT: Quality applied to education dates to the middle of the last century, and since then its use has become naturalised. Governments and institutions, and now the 2030 *Agenda*, have made quality education a basic principle for all education systems around the world. Conceptualising quality at the school level has been resolved by general acceptance, to the detriment of questioning the appropriateness of using marketing and business terms to evaluate a country's school development. Likewise, subjecting such different school realities to the same parameters to assess the quality of education

makes it difficult to observe equitably and rooted in the territory and its circumstances. This article analyses the use that entities such as the United Nations make of quality in education and its inclusion in the Sustainable Development Goals, in such a way that it reflects on the actions and educational policies aimed at achieving standards of success from international organisations.

KEYWORDS: quality of education; 2030 *Agenda*; international organization; right to education.

1. Introducción

LA POLÍTICA, en mayúscula y singular, requiere de políticas, en minúscula y en plural, que tracen el camino a recorrer para alcanzar los propósitos definidos previamente por gobiernos y administraciones. En esta línea la *Agenda 2030* (2015), desarrollada por la Organización de Naciones Unidas (ONU), marca una serie de metas que resultan básicas en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente que incrementa la competitividad a nivel mundial (Braslavsky, 2006) y con problemas comunes que requieren estrategias conjuntas para hacerles frente. Mediante la redacción de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) convertidos en hoja de ruta mundial, se detallan los temas a trabajar con el horizonte del año 2030, entre ellos medio ambiente, pobreza, reducción de las desigualdades y educación. El ODS número 4 recoge el testigo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), autora del documento *Metas de la Educación para Todos 2000-2015* (Unesco, 2015), en cuyo informe final se da cuenta de los progresos realizados y los desafíos pendientes en materia educativa.

Las páginas que siguen se centran en examinar el binomio calidad-educación, recorriendo los inicios de la introducción del concepto empresarial en el contexto escolar y cómo entidades internacionales lo han hecho propio, hasta llegar al ODS 4. Pareciera que el debate sobre si resulta pertinente o no su uso a la hora de valorar los sistemas educativos a nivel planetario no existe o ya está superado, gracias a un consenso no escrito a la hora de mercantilizar el lenguaje pedagógico. Asimismo, se reflexiona sobre la coexistencia entre el derecho a la educación y la calidad, incidiendo en si la mejora educativa tiene en cuenta a todos y cada uno de los sujetos que pueblan las aulas del planeta.

2. La calidad: de la empresa a la escuela

Hace casi una década, México llevó a cabo, dentro del marco de una reforma educativa, un cambio constitucional para incorporar la calidad educativa en su más alto texto normativo:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Constitución Política de los Estados Unidos de México, 2013, artículo 3)

Que una Carta Magna recoja en una de sus modificaciones la calidad como atributo indispensable de la formación reglada y como un derecho inalienable e intransferible de su población indica que se trata de una noción que ha llegado para quedarse. Pero ¿cómo ha sido el tránsito de la calidad desde su origen hasta perpetuarse en las narraciones y políticas pedagógicas? En un sentido amplio, el concepto ha estado presente en el desarrollo del ser humano desde sus inicios:

La calidad ha sido un elemento inherente a todas las actividades realizadas por el hombre desde la concepción misma de la civilización humana. Esto se evidencia principalmente en que desde el inicio del proceso evolutivo, el hombre ha debido controlar la calidad de los productos que consumía, por medio de un largo y penoso proceso que le permitió diferenciar entre los productos que podía consumir y aquellos que eran perjudiciales para su salud. (Cubillos y Rozo, 2009, p. 80)

Sin embargo, no fue hasta la Revolución Industrial en el siglo XIX, cuando la noción de excelencia empezó a ser utilizada en el contexto empresarial. Las transformaciones fundamentales acaecidas en esa época se centraban en el trabajo en serie y en la necesidad de especialización. En este nuevo panorama el creciente nivel de demanda incidió en la necesidad de mejorar los procesos productivos y, en consecuencia, la calidad de estos. Se hizo necesaria la supervisión de todo el proceso productivo y de sus resultados, de manera que se garantizara la adecuación de los bienes a los estándares fijados y que cumplieran las expectativas de la potencial clientela. De este modo, surge la función de la inspección, que pasa a convertirse en fundamental. La incipiente enunciación de la idea de excelencia se centra en la medida en que el producto «se ajusta a las especificaciones» o, como define la ISO, 9000: «El grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos» (2015). De este modo, a lo largo del siglo XX se incorporan a las grandes empresas los controles y los servicios de revisión que velan por sacar los mejores productos al mercado, en clara competencia con otros productores.

La excelencia no escapa a la multiplicidad de miradas y aproximaciones que ha ido sumando a la largo de la historia, ya que no es lo mismo centrarse en la bondad del producto final que en el grado de satisfacción del potencial cliente, por ejemplo. Si se agrega que el consumo puede ser de servicios, aumenta la confusión a la hora de concretar qué aspectos pueden o deben de ser valorados para determinar si se cumple con los requisitos exigidos o si, incluso, son superados.

A partir de 1950 el término se trasladó al ámbito educativo con el propósito de replicar los estándares industriales en la escuela y buscar así la calidad en la educación formal (Pereyra, 2016). El ámbito educativo es un ecosistema vivo y cambiante (Bronfrenbrenner, 1987), lo que complejiza aún más su análisis desde un planteamiento cimentado en los principios de competitividad y de evaluación de resultados. En esta línea, se fueron creando organismos internacionales y nacionales centrados en juzgar y comparar los sistemas formativos según unos parámetros establecidos por dichas entidades o por terceras, modelo de evaluación y comparación consolidado en la actualidad.

La calidad educativa, según Plá (2014), deriva de la conjunción de dos miradas: una más economicista (mejores resultados con menores recursos), esgrimida por el Banco Mundial, y una más humanística, sostenida por la Unesco. Armonizar el análisis de

los productos cuantitativos educativos con una percepción más amplia de los procesos y sus resultados supone todo un reto. La Unesco ya contemplaba el compromiso de los países miembros con una educación de calidad en 1990 con la firma de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), indicando que «la calidad era imprescindible para alcanzar el objetivo fundamental de la equidad» (p. 219). Una década más tarde, en el Marco de Acción de Dakar (2000), se expuso que todos los niños y las niñas tenían derecho al acceso a una educación de *buena calidad*, reincidiendo en que esta resulta esencial para la educación y un factor preciso en el acceso, la permanencia y el rendimiento del alumnado.

La aceptación del binomio educación-calidad es una realidad desde hace décadas en la academia y en la gestión pública, lo cual no debe ser óbice para cuestionar y cuestionarse si se trata de una vara de medir adecuada a la formación reglada, cuáles son los elementos evaluables y a través de qué medios llevar a cabo las valoraciones de los fenómenos escolares. Se corre el riesgo de que, al convertirse en una de las diversas «palabras-loro» que pueblan el ámbito educativo, se repitan continuamente fijando sentidos y significados sin ser cuestionados, cayendo en una peligrosa naturalización que esquive el debate (García Molina, 2013). La Unesco ha ido conceptualizando la calidad reconociendo cierta dualidad a la hora de apuntar cuáles han de ser las metas de la educación y, por tanto, el objeto de análisis para valorar el éxito del trabajo de la escuela

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto. (Unesco, 2005, p. 2)

Surge un elemento clave que la Unesco reconoce como complejo en la valoración de los sistemas educativos: la comparación y con ella los rankings y las listas internacionales indicando qué países cuentan con mejores sistemas escolares y cuáles no. Pese a incluirse a lo largo del tiempo aspectos que resultan nodales en todo proceso educativo como las características de los educandos, los procesos, las instalaciones, los materiales pedagógicos, el contenido, el buen gobierno y la gestión, no cabe duda de que el mayor interés se centra en los resultados del aprendizaje, como ocurre en el contexto empresarial: la calidad del producto acabado. Asimismo, existe un relativo acuerdo a la hora de mencionar cinco principios que la definen: eficiencia, eficacia, equidad, pertinencia y relevancia (Plá, 2014), criterios vinculados con el mundo productivo y que han traspasado las paredes del aula. Por otro lado, la calidad en la educación,

Como concepto, se resiste a ser atrapada por la lógica cuantitativista y como atributo se expresa en una amplia polisemia que plantea serios problemas metodológicos a los expertos empeñados por reducir la lectura de las prácticas educativas y del despliegue

social de las políticas a ejercicios algorítmicos y a fórmulas econométricas. (Orozco, Olaya, & Villate, 2009, p. 163)

Según estos académicos, la aplicación externa de sistemas de calidad, evaluaciones y comparativas comporta un proceso de despedagogización del contexto escolar y un aumento en las pretensiones de sectores políticos, sociales y pedagógicos de hacer de la educación un instrumento al servicio de instituciones ajenas que repercuten en una pérdida de identidad y de autogestión (Orozco, Olaya, & Villate, 2009). La presumible objetividad de agentes externos a la hora de valorar lo que ocurre dentro de los centros escolares actúa en claro detrimento de la participación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia, personal no docente) en la detección de problemas y obstáculos, así como en la propuesta de acciones que mejoren el funcionamiento y los resultados de la propia institución.

En esta misma línea, Cecilia Braslavsky ya denunciaba en un texto escrito en el 2004, y publicado dos años más tarde, la existencia de una serie de «profecías indeseables» que son presentadas como naturales e imbatibles y que, en realidad, son fruto de una serie de decisiones económicas, políticas y jurídicas y, por ende, transformables y evitables, dado el caso. Ahondando en las desigualdades en la distribución de los recursos que se consideran inherentes al sistema capitalista, Braslavsky afirma que,

En consecuencia, se puede proponer que la continuidad en la profundización de las desigualdades sociales –que son además a la vez una causa y una consecuencia de las desigualdades educativas– dependerá en medida importante de la calidad de las acciones humanas orientadas a combatirla directamente; es decir entre otros factores de la calidad de la educación para todos. (2006, p. 86)

Para la autora, una educación de calidad ha de permitir a todas las personas el acceso a aquellos conocimientos que les permitan aprovechar los sucesos que ocurren actualmente y saber dirimir cuáles son eludibles y cuáles no, como por ejemplo la conservación del medio ambiente, la guerra o los comportamientos violentos como forma de resolución de conflictos. Continúa enumerando y explicando diez factores que considera imprescindibles para una educación de calidad para todas las personas en el siglo XXI, a través de una formación práctica, racional y emocional:

1. Pertinencia personal y social
2. Convicción, estima y autoestima de los involucrados
3. Fortaleza ética y profesional del magisterio
4. Capacidad de conducción de directores e inspectores
5. Trabajo en equipo en la escuela y en los sistemas educativos
6. Alianzas entre las escuelas y otros agentes educativos
7. Currículo en todos sus niveles (qué saberes incluir en la escuela)
8. Cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos
9. Pluralidad y calidad de las didácticas
10. Mínimos materiales e incentivos socioeconómicos y culturales. (Braslavsky, 2006)

En un intento de poner blanco sobre negro los errores en educación cometidos durante el siglo XX para evitarlos durante el siglo presente, Braslavsky se muestra muy

crítica con la creencia de que la educación por sí sola conduce al progreso y a la mejora de las condiciones de la población (2006). En todo caso, asume la excelencia como elemento clave en la mejora educativa a nivel mundial, reubicando el alcance real que los éxitos escolares pueden alcanzar para conseguir un mundo más justo y equitativo.

La asunción casi acrítica de la calidad como referente de éxito escolar es una constante en las publicaciones académicas y documentos aprobados por entidades y gobiernos. Problematizar el término continúa siendo necesario para enfocarlo desde una perspectiva amplia que trascienda la herencia empresarial de su origen y determine los procesos que se integran en las narrativas pedagógicas de los discursos de calidad trasladados directamente a la gestión educativa (Rodríguez Arocho, 2010). Wanda Rodríguez analiza desde el enfoque histórico-cultural la educación de calidad interrogándose sobre si es posible que alguien desee una educación que no sea de calidad o que sea de mala calidad y si es posible cuestionarse el concepto aplicado a la educación sin entrar a valorar el significado de las palabras y las representaciones de la realidad que encierran.

Desde la mirada que proponemos la necesidad de problematizarlo viene dada porque parece que no hay un cuestionamiento sobre lo que se entiende por calidad. Parece partirse del supuesto que todos entendemos lo mismo en referencia a ese concepto. (Rodríguez Arocho, 2010, p. 9)

Prosigue la autora indicando que no es posible simplificar la calidad en educación a un único significado inequívoco ni asumirlo como «una categoría natural, acabada e indiscutible» (p. 9). Este interesante trabajo se centra en cuestionamientos muy útiles y aplicables a cómo la *Agenda 2030* incluye la calidad de la educación en sus ODS y de qué manera marcan las líneas a seguir mundialmente en el ámbito de la formación. Estos cuestionamientos versan sobre cómo se explica la *calidad de inherente* que incluye la calidad; quién o quiénes crean los criterios para juzgar el valor de un servicio (la educación en este caso); qué mecanismos se utilizan para decretar qué prácticas educativas son de excelencia o no, y qué consecuencias conllevan estas comparativas para los sistemas o países peor valorados. Estos planteamientos ya aparecieron en el lejano 1999 de la mano de Santos Guerra al escribir *Las trampas de la calidad*:

No es fácil compaginar la filosofía dominante de la sociedad con la de una escuela para la democracia. El individualismo, la obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo, el eclecticismo, son los ejes sobre los que se sustenta la cultura hegemónica actual. Pero la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis. (Santos Guerra, 1999, p. 78)

Los adjetivos que utiliza Santos Guerra (eficiencia, productividad, competitividad, pragmatismo) conducen, irremediabilmente, a pensar en la calidad y sus exigencias establecidas de forma externa a la escuela y su comunidad educativa. Como matiza el autor «Se pretende convertir a la escuela en una empresa que tiene como objetivo fundamental el rendimiento» (1999, p. 79), simplificando las finalidades de la escuela a obtener unos buenos resultados académicos, lo cual atenta directamente al derecho a la educación reconocido internacionalmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26 y que recoge la premisa de que la

educación se ha de centrar en el pleno desarrollo de la personalidad humana y no solo en los aprendizajes finales. Desde este cuestionamiento teórico y también político, el análisis posterior se centra en cómo los organismos internacionales han ido convirtiendo la calidad en consigna a la hora de valorar los sistemas educativos del mundo.

3. La *Agenda 2030* y la educación de calidad

Ante la dificultad a la hora de acotar terminológicamente la calidad en el ámbito de la educación formal, la Unesco, a través de uno de los informes de seguimiento de la EPT, afirmó que no se podría lograr generalizar la educación si no se mejoraba la calidad, alegando que la calidad es la esencia de la educación que influye en qué aprende el alumnado, cómo lo hace y los beneficios que se obtienen de los procesos formativos (Unesco, 2004). Igualmente, en el documento se destacaban dos principios que integran las finalidades educativas que dirigen todo sistema educativo. Por un lado, el desarrollo cognitivo del escolar como objetivo explícito de cualquier sistema educativo actual, convirtiéndose el éxito escolar en uno de los indicadores de la calidad educativa más relevante y, por otro, el rol que la escuela juega en la promoción de actitudes y valores en aras de una buena conducta cívica y un desarrollo afectivo y creativo adecuado (Unesco, 2004). Si bien el primer objetivo resulta más fácilmente trasladable a la lógica evaluadora, el segundo presenta verdaderos desafíos en el momento de sintetizarse en estadísticas y en informaciones de corte comparativo.

Tras la valoración final del plan de la EPT, tuvo lugar una cumbre en Nueva York en 2015 que dio paso a la aprobación por los países miembros de las Naciones Unidas de la *Agenda de Desarrollo Sostenible 2030*, conformada por 17 objetivos sustentados en el principio vector del desarrollo sostenible. Todos los ODS están interrelacionados entre sí, igual que ocurre con los derechos fundamentales de las personas. Concretamente, la educación se erige como un pilar básico para la consecución de otros objetivos como el primero de ellos, relacionado con el fin de la pobreza (ODS 1); la salud y bienestar (ODS 3); la necesaria igualdad de género (ODS 5); el trabajo decente para todas las personas (ODS 8); la reducción de las desigualdades (ODS 10); la meta de cimentar ciudades sostenibles (ODS 11); educar en una producción y consumo responsables (ODS 12); seguir iniciativas de acción por el clima (ODS 13), y la Paz (ODS 16) y Alianzas (ODS 17) entre las naciones (Unesco, 2017).

El ODS4, como se ha indicado anteriormente, recoge el testigo de las metas pendientes por alcanzar de la etapa anterior añadiendo nuevas y centrándose en «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Unesco, 2017, p. 7). Cuenta a su vez con siete metas y tres medios de ejecución que se centran en la construcción y la adecuación de instalaciones escolares que respondan a todas las necesidades del alumnado; incrementar el número de becas a nivel global, especialmente en las regiones más pobres; ampliar considerablemente las personas formadas en magisterio, incidiendo en las zonas más vulnerables y con menor desarrollo de la educación superior. De nuevo la calidad aparece en un documento a nivel mundial para hablar de la mejora educativa y, en este caso, junto a términos como inclusión y equidad. Pero ¿qué entiende la ONU por una educación de

calidad? ¿Es posible valorar sistemas educativos heterogéneos bajo los mismos parámetros? ¿Es la calidad la solución a los problemas asociados a la vulneración del derecho a la educación en todo el mundo?

En la *Agenda 2030* (2015), la educación de calidad se convierte en la senda para formar a mejores seres humanos y lograr una ciudadanía con valores éticos, respeto hacia lo público, que cumplen con sus deberes y que conviven en paz. Las administraciones educativas buscan, en cierto modo, esos mismos objetivos: desarrollo individual para aportar colectivamente en aras del bien común y es la formación reglada el medio para que cada persona se desarrolle plenamente, crezca y se fortalezca cívicamente. La discusión no se centra en si estas metas son o no adecuadas, porque, en definitiva, buscan el progreso y la mejora de la colectividad. Sin embargo, las desavenencias surgen a la hora de determinar qué políticas públicas se van a concretar para conseguir esas metas, qué espacio se le concede a la empresa privada en el sistema educativo o cómo erradicar la desafección escolar a edades tempranas, aspectos todos ellos que escapan a la normativización estándar de los sistemas evaluadores de educación.

Anteriormente se ha hecho referencia a la imposibilidad de establecer comparativas realistas entre países con circunstancias económicas, políticas y sociales disímiles. Para paliar en parte esta dificultad, la Unesco ha desarrollado una herramienta en línea de acceso abierto denominada *Profiles Enhancing Education Reviews* (PEER), perfiles que

proporcionan información sistemática sobre la legislación y las políticas de los países en temas claves de la educación y tienen por objeto apoyar el diálogo sobre políticas y el aprendizaje entre pares. Los perfiles se relacionan con los temas del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM, por sus siglas en inglés) y son elaborados principalmente por el equipo del Informe GEM y complementados con investigaciones externas para añadir ejemplos subnacionales en algunos países con estructuras institucionales complejas. (Unesco, 2023a)

Se trata de una base de datos que se va actualizando con las informaciones que cada Estado participante va recabando sobre los avances en la consecución del ODS 4 sobre educación, organizada en los siguientes bloques: inclusión; financiamiento equitativo; comunicación y educación sobre el cambio climático; actores no estatales en la educación; educación integral en sexualidad y tecnología. También pueden consultarse los datos sobre los sistemas educativos por países o por regiones, rediriéndose la solicitud hacia la página web de la Comisión Europea sobre Sistemas Educativos Nacionales *Eurydice* y a agencias europeas que trabajan aspectos pedagógicos claves. Sistematizar la información y los datos cuantitativos de las realidades escolares y publicarlas es una iniciativa interesante y, sobre todo, útil para orientar las nuevas propuestas y políticas públicas en materia educativa. No obstante, la contextualización de cada realidad educativa resulta imprescindible, de tal manera que se evite juzgar un sistema educativo nacional esencialmente por sus resultados y el éxito académico, desatendiendo los logros alcanzados partiendo de las dificultades del entorno en el que se ubica.

Por otro lado, dos entidades internacionales con gran peso sobre los países miembros inciden directamente en las políticas educativas, pese a que sus objetivos centrales están más relacionados con la financiación y el desarrollo económico. Se trata de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE) y del Banco Mundial. Ambos organismos han ido, paulatinamente, concediendo mayor relevancia a la educación y realizando estudios, publicaciones y propuestas para el desarrollo escolar en las distintas regiones del mundo. Así las cosas,

Durante la década de los años 90 el trabajo de la OCDE se centró en el desarrollo de revisiones nacionales de los sistemas educativos y revisiones temáticas entre los sistemas educativos. Sin embargo, en este periodo los países miembros comenzaron a reclamar la necesidad de datos comparados, fiables y regulares sobre el desempeño de sus sistemas educativos. En respuesta a esta demanda, la OCDE creó el *Programme for International Student Assessment* (PISA), el cual se ha desarrollado cada tres años desde su primera implementación en el año 2000, convirtiéndose las evaluaciones a gran escala en una de sus líneas principales de actuación (Lingard, 2016). (Prieto, & Manso, 2019, p. 116)

Como bien es sabido los informes PISA, por sus siglas en inglés, se han erigido en las últimas dos décadas en uno de los instrumentos más conocidos (dentro y fuera del ámbito académico y político) en el momento de fijar y comparar la calidad de la educación de las naciones partícipes. A nivel social, es uno de los escasos estudios que cuentan con eco periodístico y que llegan a los medios de comunicación, haciéndose públicos parte de los datos que se arrojan de tal manera que rápidamente se pueden ubicar países como Letonia, Chile o Noruega, simplificando la información para quien accede a ella. De hecho, la OCDE es en la actualidad un agente experto en materia de políticas educativas y datos comparados a nivel internacional, convirtiéndose en una referencia a la hora de crear y aplicar pruebas estandarizadas que indican, según sus parámetros, la calidad de los sistemas educativos. Nuevamente, surge la calidad como elemento clave a la hora de evaluar el funcionamiento de la educación formal en países y regiones y de nuevo se soslaya la validez de las cuantificaciones realizadas en regiones distintas del mundo.

Asimismo, el Banco Mundial también desarrolla un papel central en la financiación de aquellos gobiernos que más problemas tienen a la hora de garantizar el derecho a la educación de su población, de tal manera que integran la educación como uno de los pilares básicos de sus actuaciones y, por ende, del progreso y desarrollo económico del mundo (Prieto, & Manso, 2019). En 2018, el Banco Mundial publicó el *ATLAS of Sustainable Development Goals 2023* en acceso abierto, de manera que muestra los avances y desafíos de las administraciones y gobiernos en la aplicación de la *Agenda 2030* y cuán cerca o lejos se encuentran de la consecución de los ODS. Dos organismos procedentes del ámbito económico y financiero que evalúan y señalan qué políticas han de seguir los Estados para alcanzar sus metas.

4. Derecho a la educación y calidad

El derecho a la formación reglada es, quizá, uno de los pilares normativos más consolidados en el mundo. Pese a ello, la protección de este requiere, previamente, definirlo: «Un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible» (Unesco, 2023b). Por su parte, Liliana Ronconi concreta más aún qué circunstancias se han de dar para que dicho derecho sea verdaderamente desarrollado:

El derecho a la educación está compuesto por las conocidas cuatro «A»: *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*, asumiendo los Estados la obligación principal de garantía de ese derecho. Sin embargo, existen diversos informes que demuestran que la desigualdad es un tema recurrente en la materia educativa [...] a fin de erradicar esas situaciones de desigualdad, es necesario precisar las obligaciones que tienen los Estados a la hora de hacer efectivo este derecho desde una mirada igualitaria robusta («igualdad real de oportunidades»). El mandato de «igualdad real de oportunidades» implica interpretar la garantía de acceso como algo más que la igualdad formal, es decir, consiste necesariamente en hablar de inclusión: todos y todas deben recibir educación (estar dentro del sistema), pero bajo ciertas condiciones. (Ronconi, 2018, pp. 193-194)

Ese *estar dentro del sistema* que indica Ronconi en relación con la inclusión es el asunto nodal a la hora de valorar si la formación reglada acoge a todas las personas y se les garantiza la escolarización bajo el paraguas del Estado y las entidades educativas. Asistir al centro es el primer paso, pero no basta para que el educando aprenda y desarrolle las competencias necesarias para desenvolverse en su contexto. Se requiere de una asistencia regular y una permanencia en el aula que cuente con igualdad de oportunidades a la hora de aprender, desarrollarse y participar en la vida escolar (García de Fez, 2021). No se trata únicamente de *estar* en el aula, sino de que la presencia sea provechosa y se garantice el derecho al pleno desarrollo personal y social.

Desde una mirada mundial, los datos arrojan un panorama que dista mucho de la plena escolarización de la población infantil y juvenil. En el año 2021, 244 millones de niños, niñas y jóvenes de entre 6 y 18 años no asistían a una institución escolar (Antoninis, & Montoya, 2022). Ante este panorama, hablar de calidad en la educación queda lejos de la realidad de millones de familias que carecen de las condiciones adecuadas para que sus miembros más jóvenes puedan formarse y adquirir aquellos conocimientos que les permitan un tránsito adecuado a la vida laboral que les posibilite una situación de solvencia económica y social. La Unesco cuenta con un observatorio del derecho a la educación que «proporciona documentos e informaciones acerca de la implementación del derecho a la educación en todos los ámbitos de la enseñanza en virtud de los marcos constitucionales, jurídicos y políticos» (Unesco, 2023c). Dicho observatorio ofrece interesantes datos que se van actualizando con las informaciones que los distintos países comunican y que versan sobre la legislación educativa; el marco constitucional, jurídico y administrativo; el desarrollo de políticas educativas, y el seguimiento del derecho a la educación. Resulta innegable que tanto la Unesco como otros organismos entienden que la calidad está unida al derecho a la educación, de ahí que se monitorice cada contexto escolar bajo unos estándares con el ánimo de ofrecer una foto fija de una realidad cambiante como es la educativa.

Siguiendo esta línea, la *Right to Education Initiative* (RTE) surge en seno de las Naciones Unidas (2000) teniendo como objetivo la defensa del derecho a la educación, incluyendo de nuevo la calidad como prioritaria: «El derecho a la educación no es sólo el derecho a acceder a la educación sino también el derecho a recibir una educación de buena calidad. La educación debe ser asequible y accesible, pero también aceptable y adaptable» (RTE, 2023). Ampliar la noción de derecho más allá del acceso y la permanencia en las aulas es una tendencia cada vez más asentada, de tal manera que defender la educación para todos y todas incorpora una mirada inclusiva tan necesaria en los espacios formativos.

5. Conclusiones

La incorporación de la calidad de la educación en la *Agenda 2030*, como se ha podido observar a lo largo de este artículo, resulta, hasta cierto punto, natural y responde a una trayectoria iniciada el siglo pasado al entenderse que la excelencia en los centros escolares podía y debía medirse comparativamente siguiendo los patrones creados y desarrollados en el ámbito empresarial y productivo. En el documento se recoge la equidad y la inclusión como dos cimientos básicos en la formación, de tal manera que se defiende el derecho a la educación de cada una de las personas independientemente de sus características personales y condiciones sociales y económicas. Con todo, se considera ineludible revisar qué finalidades debe tener la escuela y mediante qué criterios se la juzga en cuanto a su quehacer pedagógico y el éxito de este para velar por una equidad efectiva en las aulas.

Por otro lado, el disenso surge cuando se especifican las rutas y los recursos disponibles para garantizar una verdadera educación de calidad. Al plantearse un enfoque reduccionista que se centra en los resultados académicos, quedan fuera de la comparación aspectos tan importantes como el punto de partida de aprendizaje de cada discente, los medios con los que cuenta a nivel personal y social, las particularidades del centro escolar o el medio en el que se habita. El ODS 4 es claro al equiparar calidad, equidad e inclusión clarificando que resulta inverosímil destacar el éxito o fracaso en el aprendizaje sin contemplar la justicia social en la normativa educativa y el desarrollo de esta en cada región del planeta. Resulta clave una visión más amplia, integradora y crítica, en el momento de evaluar comparativamente las políticas educativas y los resultados que se alcanzan desde la educación reglada, mitigando así las consecuencias de someter a la educación a un constante control externo que, en demasiadas ocasiones, deja fuera a la comunidad educativa de su propia autoexploración y diagnóstico de mejora.

6. Bibliografía

- ANTONINIS, M., & MONTOYA, S. (2022). *Una nueva medición muestra que 244 millones de niños y jóvenes están sin escolarizar*. Unesco. <https://links.uv.es/Np8xogX>
- BRASLAVSKY, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), pp. 84-101.
- BRONFRENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS DE 5 DE FEBRERO DE 1917. México.
- CUBILLOS RODRÍGUEZ, M. C., & ROZO RODRÍGUEZ, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48), pp. 80-99.
- GARCÍA DE FEZ, S. (2021). El absentismo escolar en la agenda política valenciana (España). *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, (6), pp. 101-114.
- GARCÍA MOLINA, J. (2013). *Exclusiones. Discursos, políticas, profesiones*. Editorial UOC.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2021). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm>

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE NORMALIZACIÓN (2015). *ISO 9000:2015*. <https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:9000:ed-4:vi:es>
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- OROZCO CRUZ, J. C., OLAYA TORO, A., & VILLATE DUARTE, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), pp. 161-181.
- PEREYRA CENTELLA, C. F. (2016). El concepto de calidad y su uso en educación. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (abril-junio 2016). En línea: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/02/calidad.html>
- PLÁ, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 162-192. DOI: 10.5965/2175180306112014162
- PRIETO EGIDO, M., & MANSO, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Dykinson.
- RIGHT TO EDUCATION INITIATIVE (2023). *Educación de calidad*. <https://www.right-to-education.org/es/issue-page/educacion-de-calidad>
- RODRÍGUEZ AROCHO, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), pp. 1-28.
- RONCONI, L. (2018). El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, (18), pp. 191-211. <https://doi.org/10.22201/iiij.24487872e.2018.18.12100>
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), pp. 78-81.
- UNESCO (2004). *Educación para todos, el imperativo de la calidad: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005, resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000137334_spa
- UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/832>
- UNESCO (2017). *La Unesco Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Unesco.
- UNESCO (2023a). *Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)*. <https://education-profiles.org/es>
- UNESCO (2023b). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- UNESCO (2023c). *Observatorio sobre el derecho a la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/base-datos>
- WORLD BANK GROUP (2018). *ATLAS of Sustainable Development Goals 2023*. <https://datatopics.worldbank.org/sdgatlas/>

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL COMO TRANSICIÓN HACIA LA COMPLEJIDAD. PENSAMIENTO SISTÉMICO Y COMPETENCIAS TRANSFORMADORAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Education for Global Citizenship as a Transition towards Complexity. Systemic Thinking and Transformative Competences in Teacher Training

Meri CERRATO
Doctoranda en Educación. Universidad de Salamanca
Correo-e: iduoi8748@usal.es

Recibido: 31 de agosto de 2023
Envío a informantes: 25 de septiembre de 2023
Aceptación definitiva: 20 de octubre de 2023

RESUMEN: El dominio prepotente de la hegemonía de las doctrinas neoliberales está imponiendo retos educativos considerables con respecto a la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. Nos enfrentamos a una crisis de civilización, en la que el actual modelo educativo y sus parámetros están siendo alterados, manipulados, dictados e impuestos exclusivamente por organismos relacionados con el comercio. El propio capital humano y las competencias derivan terminológicamente del neoliberalismo global; aparentemente préstamos lingüísticos heredados del mundo empresarial, en realidad son constructos caracterizados por una complejidad que implica ciertas condiciones básicas en la formación docente, directamente relacionadas con el saber, el saber hacer y principalmente con el saber ser. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG), consagrada en la meta 4.7 del Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) n.º 4 de la Agenda 2030, se convierte en un objetivo educativo, en un imperativo global, capaz de gestionar la expansión de un tipo de pedagogía mercantil que a nivel ético y de valores está desestabilizando los ecosistemas escolares globales en términos de ética y valores. El análisis de la dimensión de la competencia transformadora del profesorado en el contexto de la globalización, debe conducirnos a nuevas reflexiones relacionadas con un proceso de

replanteamiento crítico de la ECG. Reflexiones localizadas que necesitan ser profundizadas y contextualizadas desde dentro, en los variados contextos educativos desde lo local a lo global, para comprender dilemas, tensiones políticas y de poder, reorientando a todos hacia el bien común. La redefinición de la *gestalt* educativa en el desorden global, por lo tanto, implica la valorización de la riqueza de las competencias no cognitivas de los docentes, hoy indispensables para contrarrestar la fragilidad de la pobreza educativa.

PALABRAS CLAVE: globalización neoliberal; Meta 4.7 Objetivo 4 Agenda 2030; Educación para la Ciudadanía Global crítica y metacrítica; pedagogía mercantil; pobreza educativa; competencias transformadoras.

ABSTRACT: The overbearing dominance of the hegemony of neoliberal doctrines is imposing considerable educational challenges with regard to achieving the goals of the 2030 Agenda. We are facing a crisis of civilisation, in which the current educational model and its parameters are being altered, manipulated, dictated and imposed exclusively by trade-related bodies. Human capital itself and competences are terminologically derived from global neoliberalism; apparently linguistic borrowings inherited from the business world, they are in fact constructs characterised by a complexity that implies certain basic conditions in teacher education, directly related to knowing, knowing how to do and mainly knowing how to be. Global Citizenship Education (GCED), enshrined in target 4.7 of Sustainable Development Goal (SDG) 4 of Agenda 2030, becomes an educational objective, a global imperative, capable of managing the expansion of a type of commercial pedagogy that is destabilising global school ecosystems in terms of ethics and values. The analysis of the dimension of teachers' transformative competence in the context of globalisation should lead us to new reflections related to a process of critical rethinking of the GCE. Localised reflections that need to be deepened and contextualised from within, in the varied educational contexts from the local to the global, in order to understand dilemmas, political and power tensions, reorienting all towards the common good. The redefinition of the educational gestalt in the global disorder, therefore, implies the valorisation of the wealth of non-cognitive competences of teachers, today indispensable to counteract the fragility of educational poverty.

KEYWORDS: Neoliberal globalisation; Target 4.7 Goal 4 Agenda 2030; Global Citizenship Education critical and meta-critical; Mercantile Pedagogy; Educational Poverty; Transformative Competencies.

1. Introducción

A LA LUZ DE LA RECIENTE dinámica geopolítica planetaria existe una necesidad urgente de racionalidad en las decisiones pedagógicas que integran el compromiso cívico y el sistema ético-valorativo, en el que la enseñanza de valores sigue siendo un tema controvertido. Por lo tanto la cuestión no es si las escuelas deben enseñar valores, sino más bien en qué valores debe centrarse la enseñanza (Cerrato, 2023c). En la relación entre lo global y lo local, entre globalización y localización, siempre hay tensiones y contradicciones. Los jóvenes están heredando un mundo global en el que lo local está en lo global y viceversa, dentro de una interconexión inevitable y a menudo muy compleja, difícil de gestionar educativamente (Kubow *et al.*, 2022; López Echeverri, 2014; Niemczyk, 2019). El tejido social y educativo ac-

tual lucha por traducir los logros de las pedagogías activas de principios del siglo xx en acciones educativas y dotarlas de sentido y significado. Es necesario educar de manera integral, de forma holística y auténtica, de modo que lo aprendido sea tan significativo que pueda reproducirse en el aula y en todos los ámbitos y aspectos de la vida cotidiana. Las instituciones educativas están haciendo muchos esfuerzos por encontrar marcos pedagógicos adecuados, dentro de un orden social fluido, enriquecido, en constante redefinición, caracterizado por rápidos cambios en la esfera de la subjetividad y la relacionalidad.

La propagación del populismo autoritario, que induce a la polarización política y a la exaltación de las identidades nacionales individuales, ha mutilado el enfoque de las políticas educativas y de la investigación educativa en todo el mundo. Educar para la incertidumbre en tal complejidad implica el análisis del aspecto ético-valorativo incrustado en el saber ser del docente, que se torna decisivo para poder conceptualizar competencias que permitan la plena expresión de la cultura de la democracia, que siempre será necesario alimentar. Dentro del capital humano el repertorio emocional, la presencia de competencias caracterizadas por valores establecidos, representa una intuición muy válida, tanto como meta a alcanzar con los alumnos como desempeño en la formación docente (Capobianco *et al.*, 2023; Cerrato, 2023a). Por otra parte, hay que tener en cuenta que el discurso sobre el capital humano así como el propio concepto de competencias, derivan del neoliberalismo global, con su énfasis en la lógica del mercado y los objetivos de mejora de la competitividad, la eficiencia, la calidad de los servicios y los principios empresariales (Cerrato, 2023c). Es deber y responsabilidad de la educación actual encontrar compromisos educativos para enriquecer ciertos conceptos y buenas prácticas sociales también a nivel de valores, indispensables para contrarrestar la fragilidad de la pobreza educativa (Capobianco *et al.*, 2023; Chiang *et al.*, 2020; Wu & Li, 2023).

Un punto de partida desde el que comenzar a desarrollar un proceso acumulativo que incorpore contextos educativos formales, no formales e informales, que conduzca a una visión crítica y eficaz de la Educación para la Ciudadanía Global y Planetaria. La búsqueda de una ECG, que ha sido durante mucho tiempo un objetivo central de los esfuerzos de internacionalización en las escuelas, promovida explícitamente por la UNESCO como un objetivo global oficial, está teniendo así ramificaciones políticas interesantes dentro de las diversas realidades políticas globales, que merecen, o más bien deben ser investigadas más a fondo y en profundidad. A medida que la globalización adquiere un carácter transnacional, remodelando las instituciones políticas, los patrones culturales y las relaciones sociales, la ECG se convierte en un importante tema de debate entre académicos, organizaciones no gubernamentales (ONG) y responsables políticos. Las oportunidades y limitaciones que los currículos nacionales ofrecen actualmente a los educadores para abordar este fenómeno son todavía demasiado inciertas (Estellés, Oliveira & Castellví, 2023). Varios programas educativos de determinadas zonas geográficas del planeta se abstienen deliberadamente de comunicar sistemas de valores al mundo exterior, transmitiendo ideas profundamente normativas. A pesar de la variedad de temas globales e interculturales que ofrece el ECG, parece que algunos profesores tienden a rehuirlos, no queriendo abordar ciertos temas locales, especialmente si tienen connotaciones políticas (Divéki, 2022).

La misión social de una educación global y planetaria es también armonizar la relación entre el individuo y las políticas estatales, examinar críticamente los problemas

de nuestras comunidades locales y globales, debatir y afrontar temas potencialmente difíciles como los privilegios, los conflictos globales y sus resoluciones; promover una educación cívica de éxito diseñando nuevos lenguajes y prácticas de ciudadanía (Hubbard *et al.*, 2022). A la luz de estas consideraciones, la propia Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la agenda global y transnacional de la educación, corre el riesgo de volverse anacrónica y obsoleta, de no adecuarse ya a los tiempos que corren. Esto requiere una educación global que comprenda que factores como la globalización, la crisis económica mundial, la crisis de los refugiados y el cambio climático desafían las fronteras tradicionales debido a sus efectos en cadena. Necesitamos por tanto transmitir sólidas competencias democráticas, que se alejen de las político-generalistas de las que siempre se ha abusado en los sistemas totalitarios, dictatoriales y antidemocráticos (Capobianco, 2022a), defendiendo un pensamiento pedagógico democrático, alejado de los asaltos del autoritarismo (Toniolo, 2023).

Profesores globalmente competentes en diferentes prácticas de enseñanza-aprendizaje (Okken *et al.*, 2022), tienen el deber de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias cognitivas y críticas, atentos a la complejidad de la interconexión, pero también una ética cívica transnacional basada en la empatía, la interconexión, la corresponsabilidad, la apertura al diálogo educativo intertranscultural, la eliminación de prejuicios y el desarrollo de buenas prácticas (Capobianco *et al.*, 2022; Capobianco & Cerrato, 2022). Un sistema educativo moderno a la altura de esta realidad debe necesariamente formar profesores con las competencias necesarias para este desarrollo, que sepan acompañar a los alumnos en este papel. Es preciso y necesario formarles en una visión ético-renovadora y crítica del concepto de ciudadanía, capaz de abrir nuevos horizontes sociales, en línea con la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG), consagrada en las metas 4.7 y 4.7.1 del Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) n.º 4 de la Agenda 2030¹ (Vaughan & Longlands, 2022), se convierte en un objetivo educativo, en un imperativo global (Cerrato, 2023b; Huitrón, 2020; Saini *et al.*, 2023)

2. La devolución educativa en el desorden global, la urgencia de una ECG crítica

La ECG no está codificada por normas precisas, ni a nivel semántico ni legislativo, ve una serie de deliberaciones internacionales (que, aunque de manera parcial e incompleta), constituyen una base normativa del concepto de ciudadanía global, que ofrece algunas oportunidades para convertirse, en el futuro, en una institución jurídica legalmente reconocida a nivel global. La ECG por el momento sigue siendo

¹ Nota. Objetivo n.º 4 de la Agenda 2030: Proporcionar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y oportunidades de aprendizaje para todos.

Meta 4.7: Educación para el Desarrollo Sostenible y Educación para la Ciudadanía Global: Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluso 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 global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Saini *et al.*, 2023), p. 2041.

Meta 4.7.1: En qué medida están integradas la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible en las políticas educativas nacionales, los planes de estudio, la formación de los profesores y la evaluación de los alumnos (Vaughan & Longlands, 2022), p. 3.

sólo un supuesto teórico, que hasta ahora no ha tenido una realidad histórica concreta (Taguenca & Gamero, 2022); hoy en día el término ciudadanía global abre nuevos escenarios, con diferentes significados vinculados al ámbito cultural y ético. Criticada por la mezcla de conceptos que implica, es una importante iniciativa de democracia y justicia social, que pretende resolver los problemas globales a través de la educación. Actualmente, la ECG actúa como un significante fluctuante al que no todo el mundo atribuye el mismo significado (de Arriba Rivas & del Portal, 2023). Así pues, el término ECG sigue siendo una noción confusa y ambigua que puede interpretarse de distintas maneras.

A menudo se utiliza indirectamente a través de las actividades que tienen lugar en las escuelas. La ciudadanía global como objetivo de aprendizaje, refleja una idea tradicional de ciudadanía, interpretada como virtudes cívicas y un sentimiento de pertenencia a una identidad local y cultural bien definida (Barham, 2023). En Europa, el término ECG se utiliza comúnmente para incluir la educación para el desarrollo, la educación para los derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos, y la educación intercultural, haciendo hincapié en la importancia de la interdependencia entre las cuestiones locales y globales. La ECG resulta especialmente útil para persuadir y establecer un sistema de convivencia global más justo y participativo que dé forma a la futura globalización. La ECG tiene objetivos normativos de democracia, multiculturalismo y justicia social, pero también requiere la explicación y el análisis de la lógica interna de los principios subjetivos y democráticos que la sustentan. De hecho, la enseñanza de la justicia social a través de la ECG en la educación superior, representa un delicado acto de equilibrio que tiene lugar dentro de las creencias y concepciones personales de la justicia y el conocimiento inclusivo (Sanjakdar & Premier, 2023). La ECG se aplica específicamente para persuadir y establecer un sistema más justo y participativo de sostenibilidad crítica (Zhou, 2022).

El concepto de educación para la ciudadanía es por tanto, tremendamente complejo, vibrante y dinámico, *más aún si se añaden los términos global y planetaria*, no todas las perspectivas del ECG son coherentes con una visión de las posibilidades transformadoras de la educación (Tarozzi, 2023). Educar para la ciudadanía global, por tanto, como un proceso de empoderamiento de una sociedad civil cada vez *más* consciente de las cuestiones que afectan a su vida a nivel local y global, de su vínculo intrínseco con el régimen de derechos humanos y del papel de la Agenda 2030 para avanzar en su constitución e influir en la consecución del desarrollo sostenible (Saini *et al.*, 2023) economic growth, environmental legislation, and academic advancement. One of the most prominent goals of the SDG is to provide learners with high-quality education (SDG 4. Existen múltiples ideas e interpretaciones de lo que significa el ECG, las personas y los estados lo interpretan o lo enfocan de diferentes maneras, ya sea por razones epistemológicas, históricas, culturales, ideológicas o económicas (Castellví Mata, 2020). Aparentemente un acrónimo joven y moderno, acuñado a principios del siglo XXI, la definición de ECG es hoy, por su propia naturaleza, un proceso continuo, abierto y en permanente revisión. La educación para la ciudadanía global (planetaria, mundial o universal), según terminologías que en parte ahora se solapan, no es por tanto un concepto nuevo, tiene sus raíces en el cosmopolitismo clásico, que se ha desplegado hasta la fecha con perspectivas muy diferentes y no siempre con las mismas ideas (OPEDUCA, 2020). La educación para la ciudadanía global adopta un enfoque

polifacético, basándose en conceptos y metodologías aplicados en otros campos, a menudo muy abstractos, que en cierto modo, la convierten en una especie de metáfora ética más que en una condición formal, de hecho (UNESCO, 2016).

La ECG encuentra hoy su principal marco de referencia en la Organización de las Naciones Unidas y, en particular, en el Programa de Educación para la Ciudadanía Global (UNESCO, 2014) y pretende abarcar tres ámbitos fundamentales: educación intercultural, educación para el desarrollo y educación medioambiental. Se debe prestar más atención a la educación global imbuida de una conciencia global y enraizada en los llamados derechos humanos transnacionales (Lozano Bohórquez, 2021) que trascienden el nivel local, regional y nacional para situarse como imperativos éticos y morales categóricos en la responsabilidad planetaria, en la formación de competencias de los docentes en educación para la ciudadanía global, según una forma diferente de mirar el mundo.

La ECG es necesaria en todos los sectores y ámbitos de la sociedad si queremos lograr el desarrollo para todos los pueblos y naciones. Todo el proceso de formación requiere también un seguimiento y una evaluación para determinar si realmente hemos logrado el cambio deseado (Arenal & Domínguez, 2020). A pesar de la considerable diversidad de orientaciones, las tipologías de ECG siguen cristalizadas en un abanico de posibilidades todavía demasiado limitado. Para ampliar las posibilidades futuras del ECG se han propuesto varias distinciones entre los niveles metodológico, epistemológico y ontológico, existen algunas posibilidades pedagógicas que pueden complementar el enfoque ontológico (Kester, 2022). A lo largo de los años, numerosos estudiosos han propuesto diferentes heurísticas o tipologías para la ciudadanía global y la educación para la ciudadanía global. Abordar la cuestión a nivel ontológico por ejemplo, podría resolver esta dificultad de planteamientos a riesgo sin embargo de aplanar, nivelar, la profundidad y complejidad de los problemas que aborda. Puede ser que sólo una vez que comprendamos la dificultad e incluso la imposibilidad de trascender este imaginario, sea posible otra cosa (Pashby *et al.*, 2020).

A nivel educativo, se habla ahora de ECG como un enfoque transversal básico que contribuye a dar respuesta a los grandes retos globales de la humanidad pretende ser transformadora, construyendo conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los alumnos deben ser capaces de devolver, para contribuir a un mundo pacífico más justo e inclusivo. Se basa en un enfoque polifacético que se apoya en metodologías y conceptos ya aplicados en otros ámbitos, como la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión de los problemas internacionales, y pretende alcanzar estos objetivos comunes. Su carácter transformador se basa en una forma de aprendizaje que utiliza el pensamiento sistémico para generar conciencia crítica (Celestino, 2023), preparando personas responsables que busquen activamente un mundo más equitativo e igualitario. Educar para la ciudadanía global hoy en día significa también enfrentarse a las múltiples instancias de la pluralidad, la multiculturalidad y la interculturalidad, reforzando los procesos y las competencias agentivas en el centro del ethos educativo y de la propia idea de ciudadanía y de ciudadanía global.

En este contexto la promoción de comportamientos participativos y agentivo de los ciudadanos, implica la formación de sujetos activos y presupone respuestas educativas atentas a esta perspectiva. La cuestión de la agentividad en la educación adquiere así relevancia como competencia para actuar y aún más específicamente en el contexto

de la ECG como competencia para participar (Faggioli, 2021). En este sentido, es fundamental el sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad sobre la base de la contribución activa del individuo a su construcción. Educar para la ciudadanía global incluye tres dimensiones conceptuales básicas que son comunes a las diferentes definiciones e interpretaciones de lo que es la ECG; estas dimensiones conceptuales básicas incluyen y se basan en aspectos de los tres dominios del aprendizaje: cognitivo, socio-emocional y conductual (UNESCO & CCI, 2018). La ECG se basa en un proceso de aprendizaje continuo que comienza en la primera infancia y continúa a través de todos los grados escolares hasta la edad adulta, utilizando enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares, y vías de participación convencionales y no convencionales. Es un proceso de aprendizaje activo y permanente que pretende recuperar la dimensión humanizadora y global de la educación (OPEDUCA, 2020).

En relación con las nociones de globalización neoliberal y justicia global, es necesario enmarcar la ECG en una perspectiva crítica que examine las condiciones políticas, económicas, ideológicas y culturales de las sociedades hípercomplejas. De este modo, podremos comprender mejor las raíces y la compleja historia de la ciudadanía global y el cosmopolitismo, especialmente en relación con las nociones de democracia, equidad, ética y responsabilidad social (Bosio & Olssen, 2023). Uno de los objetivos de la ECG que ha incorporado la educación para el desarrollo tal y como se ha definido en décadas pasadas, es también contribuir a la deconstrucción de este discurso y de los imaginarios asociados a él, acercando al otro deshumanizado al interpretar la cuestión del desarrollo no sólo como una serie de dificultades técnicas a las que se pueden encontrar soluciones estandarizadas y universales, sino más bien como una cuestión de justicia social, en el contexto de una humanidad única y altamente interconectada (VanderDussen Toukan, 2018).

Se trata, por tanto, de un camino de autoconciencia que, a partir de la comprensión de las causas y los efectos de los problemas globales, conduce al compromiso personal y a la acción informada, fomentando la plena participación de todos los ciudadanos (Surian, 2019). Dada la aparente creciente producción académica sobre las ideas e ideales de la ECG, no es de extrañar que estas discusiones hayan empezado a ganar influencia en los debates sobre la formación del profesorado. La tendencia dominante encontrada es la de enmarcar la ECG como una solución educativa redentora para los problemas globales. Este encuadre requiere que los profesores adopten una narración liberadora según un modelo de racionalidad basado en ideales altruistas e hiperracionalizados. La propia literatura sobre la formación del profesorado contribuye a un discurso ingenuo, a menudo demasiado romántico, que tiende a ignorar el contexto neoliberal en el que se desarrollan hoy tanto la formación del profesorado como la ECG (Estellés & Fischman, 2021) it is not surprising those discussions started to gain influence in teacher education (TE). La ECG debe ser un tema central de la educación, considerando que las escuelas son instituciones de propagación social y cultural.

Sin embargo, necesitamos un enfoque crítico más realista; considerando que la educación es un acto político, la pedagogía en sí misma no puede ser neutral. En lugar de limitar estas concepciones al ámbito teórico, es importante esbozar cómo se manifiestan en las acciones reales, es decir, en la *realpolitik*. La educación para la ciudadanía consiste en desarrollar ciudadanos corresponsables y colectivizadores, haciendo hincapié en la honestidad, la integridad, la autodisciplina y el trabajo duro,

para abrazar la democracia liberal y estar en sintonía con el cambio. Ahora debemos reconocer y admitir que la educación neoliberal y sus variedades culturales, políticas y económicas han fracasado, por desgracia. El actual marco socioeconómico neoliberal globalizado no es sostenible, porque no responde a las complejidades, paradojas e intensos conflictos que caracterizan a los numerosos desafíos globales que se superponen en la actualidad. Los glonacal, glonacionales, las injusticias globales, nacionales y locales, están desgraciadamente ante nuestros ojos a diario.

Con respecto a nuestra intención de construir un marco conceptual de la ECG, en el interesante artículo: «*Cognitive mapping of critical global citizenship education: conversations with teacher educators in Norway*», los investigadores involucrados en esta investigación (Elkorghli & Bagley, 2022) this exploratory study had two pursuits. First, we put forth a cognitive mapping heuristic for what we refer to as «critical/neoliberal» Global Citizenship Education (GCE, nos proporcionan una heurística esclarecedora. En el cuadrado semiótico crítico/neoliberal ideado para la educación para la ciudadanía global (véase la figura 1), vemos cómo la ECG en su enfoque teórico neoliberal contrasta con el enfoque crítico-práctico caracterizado por las acciones de la vida real y, en cierto sentido, puede incluso coexistir. Al describir los distintos espacios de la cuadra, vemos cómo la ECG crítica (arriba a la izquierda) es emancipadora y liberadora, un compromiso colectivo y supranacional para hacer frente a las crisis climáticas y otras catástrofes globales.

La ECG crítica sitúa en el centro la democracia liberal frente a la antiliberal, haciendo hincapié en la necesidad de una conciencia crítica. La ECG neoliberal (arriba a la derecha) es el contrapunto binomial implícito de la ECG crítica: una conceptualización que indica que los retos económicos globales requieren que todos los ciudadanos afronten las realidades y demandas de la competencia, abordando las cuestiones de redistribución mediante un enfoque individualista. El aspecto global de este enfoque se basa en la mercantilización de las culturas y en la reducción de la responsabilidad de abordar los problemas globales a narrativas y acciones simplistas e individualistas. Esta forma de ECG se centra en los resultados y no en los procesos. El resultado es la estandarización del conocimiento, que reduce el contenido del ECG a meros hechos, extraídos de diferentes rincones del mundo. El ECG no crítico (abajo a la derecha) es la posición explícitamente contradictoria del ECG crítico. Esta conceptualización promueve una concepción banal, rudimentaria y apolítica de la humanidad global, que borra la raza, el género, la clase y la ciudadanía. Ejemplos de esta postura son afirmaciones como «todos somos seres humanos», «vivimos en un mundo sin fronteras», «debemos ser daltónicos», etc. Esta concepción nos presenta una imaginaria comunidad global armoniosa, sin confrontar y tratar el pasado colonial. Las controvertidas diferencias culturales locales y globales ni siquiera se examinan cuando se producen

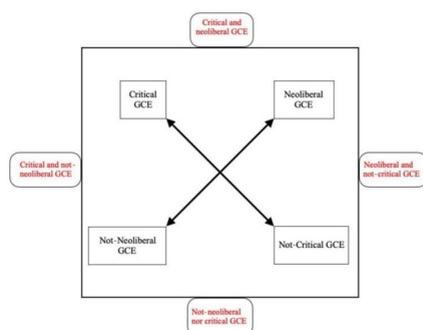


FIGURA 1. El cuadrado semiótico crítico/neoliberal del concepto de la ECG (Elkorghli & Bagley, 2022, p. 6)

injusticias. Desgraciadamente, el neoliberalismo no es sólo una agenda política y económica, sino que se ha convertido en un nuevo artefacto, completamente irreal. Por el contrario, es necesario reconocer y buscar alternativas que se opongan al neoliberalismo, a la estandarización del conocimiento globalizado.

Por último, el ECG crítico y neoliberal (arriba, en rojo) esboza una «tercera vía» en la que tanto el socialismo como el capitalismo se consideran insatisfactorios, puede parecer un binomio improbable, pero al mismo tiempo debemos considerar que puede existir. Los autores también cuestionan el hecho de que la siguiente representación de este cuadrado semiótico del ECG puede parecer innecesariamente compleja, pero su propósito es reducir toda la ambigüedad que hay detrás del término reforzando las implicaciones didácticas-evaluadoras prácticas de la enseñanza del ECG. Esta cartografía sociolingüística y heurística del ECG ofrece una valiosa perspectiva para la formación del profesorado, sugiriendo un amplio abanico de posibilidades interpretativas, con implicaciones relacionadas para la práctica docente (Elkorghli & Bagley, 2022).

2.1. *La ECG metacrítica como pedagogía transformadora*

Estas posiciones alternativas de la ECG orientadas hacia una pedagogía crítica y metacrítica son muy complejas, ya que se interponen dentro de la lógica del mercado global que se ha vuelto demasiado prepotente. Ya no podemos permitirnos considerar utópica la idea de que la educación para la ciudadanía global necesita y debe comprometerse críticamente en una confrontación con el neoliberalismo. Esta necesaria confrontación es uno de los principales retos a los que se enfrenta hoy en día la ECG. En la relación entre globalización neoliberal y justicia global, es necesario enmarcar la ECG en una perspectiva crítica que examine las condiciones políticas, económicas, ideológicas y culturales de las sociedades supercomplejas. De este modo, podremos comprender mejor las raíces y la compleja historia de la ciudadanía global y el cosmopolitismo, especialmente en relación con las nociones de democracia, equidad, ética y responsabilidad social. Explorar las visiones filosóficas, éticas y pedagógicas de la ECG significa centrarse en la relación entre la política global y la justicia social, la praxis dialógica reflexiva, la conciencia crítica, el decolonialismo y las complejas dinámicas relacionadas con la inmigración (Bosio, 2023; Bosio & Olssen, 2023; Bosio & Waghid, 2023b; Elkorghli & Bagley, 2022). Las principales posiciones de enfoque sobre la ECG: neoliberal, humanista, transformadora y crítica (véase la figura 2), se utilizaron para crear un marco teórico metacrítico para el análisis de la ECG con el fin de examinar cómo la entienden los educadores.

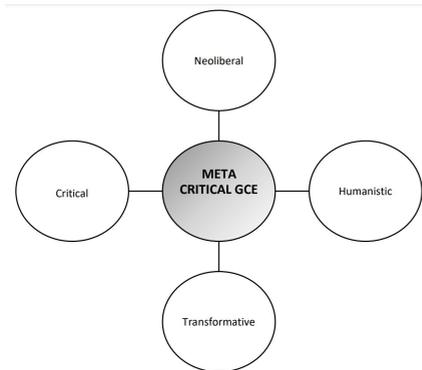


FIGURA 2. *Educación metacrítica para la ciudadanía global* (Bosio, 2022, p. 9)

Todas estas posturas sobre la ECG se han clasificado en una de estas cuatro orientaciones: económica, individualista, crítica y metacrítica, lo que ayuda a los educadores a encontrar espacios en los que introducir una pedagogía innovadora de la ECG en numerosas áreas curriculares. Este modelo acepta, e incluso fomenta, la indagación crítica en sus propios términos. Una vez revisado, el marco podría aplicarse como una herramienta de análisis flexible que puede refinarse y modificarse según sea necesario para adaptarse a circunstancias educativas únicas. Sin embargo, tal y como está, el marco metacrítico para la ECG propuesto en este estudio puede proporcionar a los educadores que tengan un interés genuino en mejorar la ECG algunos fundamentos prácticos y teóricos basados en valores y conocimientos críticos. Idealmente, la posición metacrítica para la ECG se compromete con estos discursos, pero en última instancia se centra en aquellos que son capaces de reconocer y comprender las desigualdades globales y animar a los estudiantes a actuar para transformarlas, es decir, para el cambio social.

Cada orientación (véase la figura 3), propone una perspectiva educativa potencial de la ECG y muestra cómo los que tienen estas perspectivas promueven conocimientos/valores para los estudiantes, como conocimientos/valores económicos, conocimientos/valores individualistas, conocimientos/valores críticos y conocimientos/valores metacríticos. La figura propone que la forma en que los educadores entienden la ECG y, por tanto, la forma en que enmarcan su pedagogía para promover los conocimientos/valores de los alumnos, muestra una distinción que permite identificarlos para el debate. Las cuatro orientaciones abarcan una gama que va de lo económico a lo metacrítico y encapsulan la compleja dinámica que influye en las formas en que los educadores la conceptualizan. Estos marcos teóricos metacríticos podrían seguir desarrollándose, aunque tengan sus limitaciones. Debido a la hegemonía de las doctrinas neoliberales, uno de los principales retos a los que se enfrenta la ECG es que el mercado se ha vuelto demasiado dominante y puede resultar complejo plantear posturas alternativas de ECG más orientadas hacia la pedagogía crítica. Imaginar una (ECG) que se comprometa críticamente con el neoliberalismo podría considerarse «posiblemente utópico», aunque cada vez más instituciones educativas se centran en introducir innovaciones en los planes de estudios para cumplir las normas internacionales, participar en el mercado global y establecer asociaciones con la industria y el comercio (Bosio & Waghid, 2023b). Las cuatro orientaciones esbozadas no deben considerarse limitadas a un único punto de vista, sino que ofrecen un medio para someter la naturaleza fluida de la ECG a un análisis crítico y para demostrar las formas en que podría ser más acogedor para los enfoques pedagógicos cumplir los requisitos de una ECG metacrítica y pluralista (Bosio, 2022).

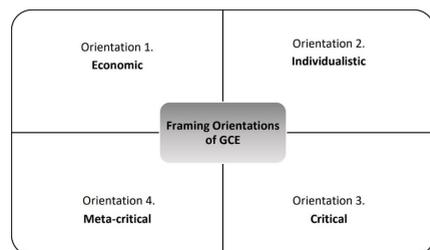


FIGURA 3. Orientaciones económicas, individualistas, críticas y metacríticas de la ECG (Bosio, 2022, p. 12)

Si las guerras y las pandemias son poderosos agentes de transformación social, la propia ECG, junto con el desarrollo de capacidades a nivel global, podría considerarse como una «vacuna social eficaz» que podría ayudar a contener posibles variantes futuras. Aprovechar los beneficios de la ECG contenidos en los objetivos de la Agenda 2030 y convertirla en parte integrante de una estrategia global de reconstrucción es, sin duda, una oportunidad hoy en día. Una crisis sistémica como la que estamos viviendo debe ser abordada con una agenda sistémica enriquecida por las competencias globales identificadas en ella. En este sentido, es necesario promover una mayor inversión en educación para la ciudadanía global, en el marco de la Agenda 2030 en línea con el Objetivo 4 y las metas conexas (Medina, 2020). El derecho a la educación es un principio fundamental de la ciudadanía, y la educación para la ciudadanía global, nos permite esbozar una estrategia para llenar este vacío. Las desigualdades generan miedo y pobreza; no podemos superarlas sin una unidad educativa de propósito. La aceptación, el cuidado y las relaciones sanas generan motivación y autodeterminación, seguridad en el desarrollo de todas las autonomías útiles para el aprendizaje.

La dificultad para acceder al derecho a una educación de calidad ha generado una desigualdad de oportunidades, agravada por la brecha digital que ha afectado especialmente a los grupos más vulnerables. Para reforzar el desarrollo social, emocional y cognitivo, es importante crear entornos de aprendizaje afectuosos y de apoyo que potencien estas capacidades apoyando las autonomías básicas. En el precario equilibrio entre lo local y lo global, una educación desconectada de la realidad mundial ya no es sostenible. De hecho, para que la educación para la ciudadanía global sea transformadora, no puede ignorar la relevancia de la ciudadanía local (Popov *et al.*, 2019). Aquí es donde la implementación de la ECG tiene pleno sentido, ya que existe una necesidad urgente de diseñar un nuevo marco de enseñanza de competencias globales y pedagógicas para los docentes formadores. Uno de los temas fundacionales de la ECG es educar para aprender, para pensar y para actuar, tres dimensiones que no están separadas, sino que pretenden formar ciudadanos concretos, activos y agentivos (Faggioli, 2021). Por lo tanto, surge como preponderante el objetivo general de definir, validar y diseñar un marco teórico y un modelo de formación en competencias docentes, (saber, saber hacer y saber ser) para que los profesores de secundaria puedan aplicar la educación para la ciudadanía global en sus aulas.

2.2. Profesores globales en crisis buscan nuevas competencias y sinapsis relacionales

Las ideas contrapuestas a la hora de imaginar futuros posibles promovidas por las organizaciones internacionales, tienen un impacto significativo en las políticas educativas globales y en la construcción del discurso global sobre la educación. Un pesimismo conservador parece apoyar los modelos neoliberales de educación y aprendizaje globales, según una perspectiva educativa neutral carente de visión política, fijada en tecnicismos delegados a expertos que actúan sobre la base de una lógica aparentemente racional y de modelos predictivos del futuro. Para no sucumbir al fatalismo de la justicia social global, necesitamos un ethos imaginativo lleno de esperanza crítica para sentar las bases de una nueva pedagogía transformadora como enfoque transformador y no neutral de la educación. La esperanza crítica es lo que se necesita hoy para animar a las nuevas generaciones a desempeñar un papel político decisivo en la educación

(Tarozi, 2023). Los educadores necesitan un modelo de ciudadanía global que fomente el desarrollo de las competencias y atributos globales necesarios para actuar y ser actuados como ciudadanos globales responsables. Sobre la base de la investigación empírica y la revisión de la literatura, se ha desarrollado un modelo de ciudadanía global (véase la figura 4) que está vinculado a algunas de las tendencias más importantes de la sociedad, la transformación social, el cambio ecológico y la transformación digital, y éstas a nueve importantes competencias y atributos de ciudadano global (Van Rompay-Bartels & Tuninga, 2023).

Dentro de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje que implica la ECG, especialmente desde una perspectiva basada en valores, los educadores pueden aplicar un modelo eficaz de ECG ética en sus instituciones trabajando para cumplir las cinco dimensiones de creación de valores, progresión de la identidad, implicación colectiva, disposición glocal y mentalidad intergeneracional para fomentar la formación de ciudadanos globales que no estén tan preocupados por el presente como para perder de vista el pasado y el futuro (véase la figura 5).

Cada dimensión representa una importante vía de desarrollo con ciertos atributos que los profesores pueden poner en práctica. El ECG ético representa una visión que va más allá de los principios neoliberales de mercado hacia perspectivas éticas que promueven la responsabilidad social, la justicia, los derechos humanos y la sostenibilidad glocal (Bosio & Schattle, 2021). La enseñanza de la ECG para fomentar el desarrollo de la conciencia crítica se basa en seis prioridades pedagógicas: la praxis, el diálogo reflexivo, el decolonialismo, las visiones ecocríticas, la ética del cuidado y el empoderamiento de la humanidad (véase la figura 6).

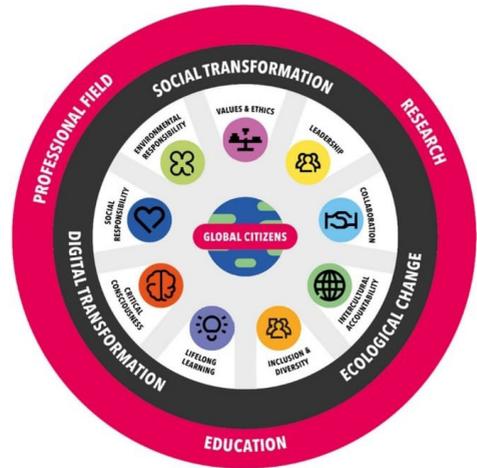


FIGURA 4. Modelo de ciudadanía global (Van Rompay-Bartels & Tuninga, 2023, p. 22)

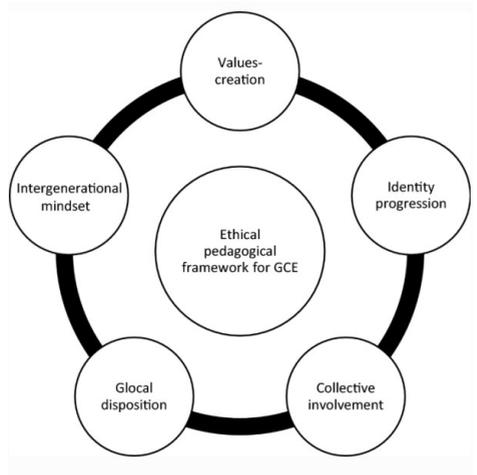


FIGURA 5. Un marco pedagógico ético para la educación para la ciudadanía global (Bosio & Schattle, 2021, p. 7)

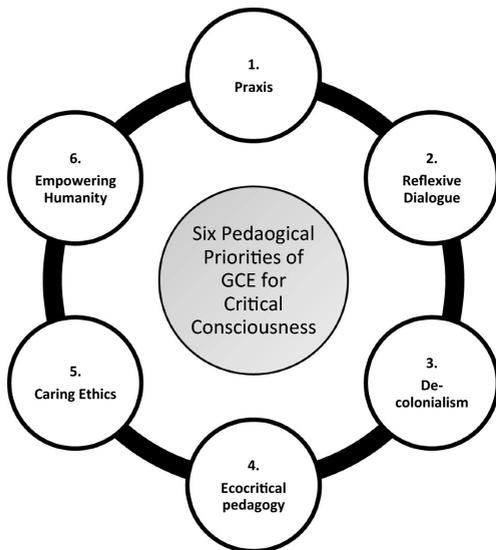


FIGURA 6. Seis prioridades pedagógicas de la Educación para la Ciudadanía Global para una conciencia crítica (Bosio & Waghid, 2023a, p. 3)

Estas seis prioridades no pretenden ser exhaustivas, sino estimular el debate sobre las palancas clave necesarias para situar la ECG en una senda crítica, ética y sostenible que desafíe y supere las concepciones neoliberales y occidentales de la misma. Como se ilustra en la la ECG para la conciencia crítica se concibe como cíclica y no lineal; es un proceso continuo de desarrollo de conocimientos y valores críticos. El papel del educador en este proceso es apoyar a los estudiantes tanto en la reflexión crítica como en la acción. Se trata de un «proceso transformador de creación de significados» basado en la resiliencia que implica el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para evaluar las injusticias y las desigualdades (Bosio & Waghid, 2023a). Con respecto a estos análisis, queda pues claro que las competencias interculturales de los docentes de hoy no pueden ser accesorias a las disciplinas enseñadas, sino que deben

integrarse dentro de una didáctica inclusiva basada en nuevos dispositivos pedagógicos, en la inter-transculturalidad de la educación. Las estructuras e infraestructuras de apoyo utilizadas por los profesores para hacer hincapié en estos objetivos de aprendizaje pueden ser múltiples (Tuhuteru, 2023); pero también son múltiples las dificultades a las que hay que enfrentarse para poder definir todas las competencias del profesor global (Cerrato, 2023a; Cerrato & Fortunato, 2023). Las competencias se centran en cómo y qué tienen que hacer los profesores para dedicarse a los elementos esenciales de la enseñanza, en las necesidades reales de la enseñanza (Tovar, 2022). Aunque la importancia de las habilidades y competencias no cognitivas está ampliamente establecida, aún no se han realizado suficientes estudios con respecto a los diversos y ulteriores efectos que cada competencia básica específica puede tener sobre el aprendizaje en general.

La evaluación social de la competencia de un sujeto se ha centrado históricamente en la capacidad cognitiva y solo ocasionalmente ha dirigido su mirada hacia otros dominios y dimensiones, inherentes a la personalidad del ser humano. Actualmente es bien conocida la eficacia dinámica sobre la metacognición de las competencias transversales no cognitivas, las llamadas competencias transversales de segundo nivel, a menudo identificadas también como core competence (Joie-La Marle *et al.*, 2023; Tal, 2019) competencias básicas. Las habilidades y los talentos característicos de las competencias no cognitivas son ahora más que nunca un componente esencial, un valor añadido considerable, dentro del capital humano (C. Zhou, 2022). La emocionalidad y la implicación de los sentidos humanos son elementos fundamentales que refuerzan los conocimientos, las habilidades y las competencias, un tipo de refuerzo positivo que

garantiza un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero. Existe una notable falta de profundización en la esfera del saber ser del profesor, que necesita ser más investigada, para contribuir, a través del debate científico, al enriquecimiento de las competencias globales y transnacionales de los profesores. Son muchas las dificultades a las que hay que enfrentarse para poder definir las competencias del profesor global.

La tendencia reciente en la formación del profesorado se orienta hacia la superación de los tecnicismos, en favor de vías de mejora de las capacidades no técnicas no cognitivas, en el ámbito de las competencias docentes. El profesor se convierte en figura del sistema, protagonista de la mediación didáctica, a través de la maduración de competencias específicas globales, flexibles y transferibles, vinculadas al (saber, saber hacer y saber ser) (Cerrato, 2021). A través de momentos de confrontación y diálogo, los profesores, conscientes de sus propios valores y moral, los encarnan inevitablemente en su saber enseñar. Por lo tanto, el enfoque global de la educación produce y exige un esfuerzo decisivo en el desarrollo de diferentes perspectivas y competencias: no competencias técnico-cognitivas, sino *Life, Survival, Power, Soft and Character Skills*, (Capobianco, 2022b; Cerrato & Fortunato, 2023; Giráldez & Sala, 2021; Sumekto & Setyawati, 2020; Vittadini *et al.*, 2022) (ver Tabla 1).

TABLA 1. *Tríada de competencias globales y transnacionales del profesorado*

1. SABER COMPETENCIA COGNITIVA DE SABER CONOCIMIENTOS DE LA (ECG)	2. SABER HACER COMPETENCIA DE CON- DUCTA DE SABER HACER HABILIDADES-DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA EN (ECG)	3. SABER SER COMPETENCIA SOCIOE- MOCIONAL DE SABER SER ACTITUDES Y VALORES EN (ECG)
<i>(Life y Survival Skills)</i>	<i>(Power Skills)</i>	<i>(Future Skills, Soft and Character skills)</i>
Ciudadanía global y derechos transnacionales, Competencia global, Agenda 2030 y desarrollo sostenible, Metas Objetivo nº4 Agenda 2030, Educación intercultural para una ciudadanía democrática.	Didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje Método de Debate y orientación, juegos de rol, tareas y trabajos auténticos.	Compromiso social, valores sociales, solidaridad igualdad y justicia social, Ética de los derechos humanos, Perspectiva global y transnacional, Acción pedagógica transcultural, Pensamiento crítico y reflexivo.

Nota Tabla 1: Tríada de competencias globales y transnacionales del profesorado. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la revisión bibliográfica, suplemento de (Cerrato, 2021, p. 1279; Cerrato & Fortunato, 2023, p. 5527; Cerrato, 2023a, p. 24).

Las competencias asociadas a la profesionalidad de los profesores ya no pueden ser las mismas, es decir, las tradicionales consolidadas por la experiencia. Hoy existen otras nuevas, globales, que ponen a los profesores en contacto con el mundo de la investigación y la experimentación, convirtiéndolos en profesionales reflexivos, moderadores etnoculturales del aula investigadores en acción, que reflexionan sobre sus prácticas e intervienen sobre ellas para modificarlas y hacerlas cada vez más eficaces. La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere profesores altamente competentes, abiertos a la investigación didáctica, dispuestos al aprendizaje continuo y a los retos de la innovación, y deseosos de transferir sus conocimientos al trabajo en el aula, a la formación y a los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este momento, la educación para la ciudadanía global puede ser una poderosa herramienta para apreciar la interconexión transcultural, crear ciudadanos del mundo activos y responsables, y dar respuestas a los retos globales. Como profesionales de las relaciones, uno de los retos más importantes es aprender a combinar un saber eficaz con un saber hacer didáctico que fomente un aprendizaje significativo. Varios estudios sobre la práctica docente destacan y demuestran, por otra parte, la tendencia a referirse a los aspectos técnicos como dimensión clave de la profesionalidad, en lugar de a las dimensiones relacionales y emocionales que pueden favorecer la relación con el alumno (Priore, 2020). Este último es un aspecto crucial para la adquisición y mejora de estas competencias específicas, de hecho la *Humanización de la Competencia Comunicativa Intercultural* (HCCI) que necesita el ECG (Bosio, 2023; Martín-Beltrán *et al.*, 2023) teacher educators must prepare teachers to connect with culturally and linguistically diverse (CLD, ya no es una opción para los profesores.

El profesor global podrá gestionar más fácilmente procesos de aprendizaje colaterales, multidimensionales, generados por los rápidos cambios socioculturales y normativos que han afectado a las escuelas en los últimos tiempos, en una perspectiva ecosistémica en el espacio y el tiempo. De hecho, a través de nuevas competencias y mentalidades, que también implicarán la dimensión de los valores, el profesor, además de renovar su saber hacer, inevitablemente también lo transmitirá en su práctica de enseñanza (Cerrato, 2021).

3. Implicaciones del marco y conclusiones

Educación para la ciudadanía global es hoy una aventura educativa que no puede prescindir de la salvaguarda de los derechos humanos transnacionales o planetarios que trascienden el nivel local, regional y nacional para situarse en una corresponsabilidad planetaria, en una ciudadanía activa global, en una humanidad inclusiva, en la solidaridad y la transculturalidad (Tumino, 2012). El carácter inclusivo del sistema educativo escolar implica la promoción del sentido cívico a partir de la conciencia de ser parte activa del mismo, a través de un proyecto educativo dirigido que sepa identificar los problemas pero también los recursos extraordinarios y las oportunidades que surgen. Este nuevo paradigma de ECG, destinado a promover una transición ecológica hacia comunidades más inclusivas, democráticas y resilientes (Prisco, 2021), representa una oportunidad derivada de la conciencia de estar incluido en el mismo cuerpo social comunitario. Una conciencia que pasa por la escuela y los proyectos educativos que se desarrollan en ella (Renna, 2021). Sin embargo, hay que reconocer que sabemos relativamente poco acerca de las prácticas de ECG aplicadas por los educadores individuales que trabajan en diferentes países de todo el mundo, en su papel y compromiso como educadores de la ciudadanía global, cómo los profesores preparan a sus estudiantes para ser ciudadanos globales (Estelles & Romero, 2019; Waghid, 2023). Estudios recientes sobre la percepción de la ciudadanía global entre los docentes muestran que existen discrepancias significativas entre la teoría y la práctica metodológica en este campo. Con respecto a la ética del cuidado y la eficacia colectiva y emocional de los profesores, en una encuesta reciente titulada *Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom*, los autores (de Arriba Rivas & del Portal, 2023), informan sobre las

percepciones críticas destacadas por los profesores que participaron en un programa de educación para la ciudadanía global (ECG) basado en la ética del cuidado (véase la Fig.7).

Mediante un enfoque basado en el cuidado, los datos se analizaron utilizando la teoría fundamentada y un amplio marco teórico basado en el ecofeminismo, la ciudadanía global y la educación. La tarea de la pedagogía democrática intercultural, propia de la ECG, es fomentar el desarrollo de identidades culturales reticulares, flexibles, fluidas y dinámicas que, a través de vínculos afectivos, generen formas de aprendizaje significativo. La aceptación, el cuidado y las relaciones sanas generan aprendizaje significativo, motivación y autodeterminación, seguridad en el desarrollo de todas las autonomías útiles para el aprendizaje (UNESCO, 2022).

Además, esta acción pedagógica humanista de educar para la ciudadanía global a través de un enfoque del cuidado permite el desarrollo de perspectivas y competencias inter-transculturales inclusivas-asimilacionistas, que son de vital importancia hoy en día para alimentar una cultura de paz dentro de las sociedades modernas y democráticas caracterizadas por la movilidad migratoria y la heterogeneidad de las poblaciones. El enorme reto cultural consiste, en primer lugar, en reconocer que cada persona es un ser social con derechos inalienables. No podemos permitirnos ignorar un fenómeno de tal magnitud, un enorme flujo migratorio de seres humanos que inevitablemente, debido a las guerras, el cambio climático y otros factores, se desplazan de una zona a otra del planeta por el único derecho a sobrevivir. La eficacia colectiva y emocional de los docentes al utilizar la ética del cuidado en la ECG está en vincular el concepto de cuidado con el cuidado de uno mismo, de los demás, del planeta y de la comunidad, traspasando los límites de la escuela hacia contextos mucho más amplios. Los jóvenes de hoy necesitan poderosos conocimientos y habilidades que aprovechen su catálogo emocional para comprender e interpretar críticamente la complejidad del mundo.

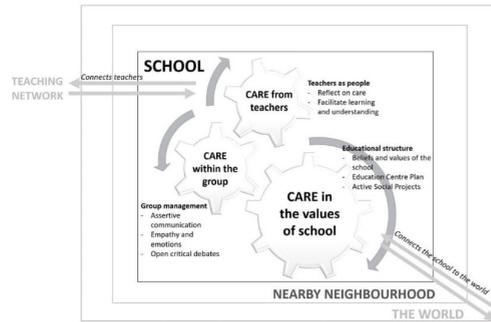


FIGURA 7. Educación para la ciudadanía global desde un enfoque de cuidados (De Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023, p. 8)

4. Referencias

- ARENAL, L. L., & DOMÍNGUEZ, D. F. A. (2020). Estudios contemporáneos sobre geopolítica, conflictos armados y cooperación internacional. Universidad Internacional de Andalucía. <https://idus.us.es/handle/11441/126844#.Yh5Z-jL2zzk.mendeley>
- BARHAM, K. (2023). Educational Perspectives on Global Citizenship Discourse in the Occupied West Bank. *Journal of Averroes University in Holland*, 50, 228-252. <https://www.researchgate.net/publication/369480874>

- BOSIO, E. (2022). Meta-Critical Global Citizenship Education: Towards a Pedagogical Paradigm Rooted in Critical Pedagogy and Value-pluralism. *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, 1-17. <https://www.researchgate.net/publication/366604691>
- BOSIO, E. (2023). Global citizenship education as a reflexive dialogic pedagogy. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 177-194. https://doi.org/10.1386/ctl_00119_1
- BOSIO, E., & OLSSEN, M. (2023). Critical global citizenship: Foucault as a complexity thinker, social justice and the challenges of higher education in the era of neo-liberal globalization - A conversation with Mark Olssen. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 245-261. https://doi.org/10.1386/ctl_00123_1
- BOSIO, E., & SCHATTLE, H. (2021). Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s1125-021-09571-9>
- BOSIO, E., & WAGHID, Y. (2023a). Cultivating students' critical consciousness through global citizenship education: Six pedagogical priorities. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s1125-023-09652-x>
- BOSIO, E., & WAGHID, Y. (2023b). Global citizenship education as a living ethical philosophy for social justice. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 151-158. https://doi.org/10.1386/ctl_00117_2
- CAPOBIANCO, R. (2022a). Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze. *Studi Sulla Formazione*, 25, 2022-2023. <https://doi.org/10.13128/ssf-13569>
- CAPOBIANCO, R. (2022b). La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 457-474. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_32
- CAPOBIANCO, R., & CERRATO, M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Formazione & Insegnamento*, XX - 2 - 2(Vol. 20 No. 2 (2022): In Dialogue: Places for Sustainable Education), 107-128. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_08
- CAPOBIANCO, R., CERRATO, M., & FORTUNATO, E. (2022). Providing teachers with the soft skills needed to teach Civic Education: a comparison of best practices. In M. Pensa (Ed.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*. Università degli Studi di Perugia: Vol. Book of abstracts (Pensa MultiMedia, pp. 96-98). https://www.researchgate.net/publication/365203368_La_ricerca_educativa_per_la_formazione_insegnanti_Convegno_Perugiaa_27_e_28_ottobre_2022_Bok_of_abstract
- CAPOBIANCO, R., CERRATO, M., & FORTUNATO, E. (2023). Le buone pratiche di Educazione Civica per generare la cultura della democrazia in contesti di povertà educativa. The best practices of Civic Education To generate the culture of democracy in contexts of educational poverty. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 19(42), 241-253. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.709>
- CASTELLVÍ MATA, J. (2020). Schugurensky, D. y Wolhuter, Ch. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education. Theoretical and practical issues. *Clío & Asociados La Historia Enseñada*, 31, 177-180. <https://doi.org/10.14409/cya.voi31.9770>
- CELESTINO, T. (2023). High School Sustainable and Green Chemistry: Historical–Epistemological and Pedagogical Considerations. *Sustainable Chemistry*, 4(3), 304-320. <https://doi.org/10.3390/suschem4030022>
- CERRATO, M. (2021). Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. In *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (Vols. 1st, 2/1/22 ed., pp. 1271-1286). Dykinson. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3w6t>

- CERRATO, M. (2023a). Acting locally thinking globally: the ethics of care in the development of new glocal relational synapses. *Pampaedia - Bollettino As.Pe.I. Educare è Crescere Insieme*, N. 194 (2023), 18-33. <https://doi.org/10.7346/aspei-012023-02>
- CERRATO, M. (2023b). L'Agenda 2030 nelle attuali politiche educative globali. In Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible. Dykinson (Ed.), Colección Conocimiento Contemporáneo. Sección I, Capítulo 2 Los ODS en la educación estrategias, experiencias y implementación: Vol. N.º 112, 1ª edición (pp. 38-65).
- CERRATO, M. (2023c). Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internazionalizzazione dei curricula scolastici. In Ricerca partecipativa e formazione sistemica (Ed.), *Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta: Vol. 1 Quinta parte* (Pensa MultiMedia, pp. 637-646). Collana EduVersi Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF).
- CERRATO, M., & FORTUNATO, E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching-learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century. *Rated Digital Library, 17th* (INTED 2023 Proceedings), 5526-5534. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1447>
- CHIANG, T.-H., THURSTON, A., & LEE, J. C.-K. (2020). The birth of neoprofessionalism in the context of neoliberal governmentality: The case of productive university teachers. *International Journal of Educational Research*, 103, 101582. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101582>
- DE ARRIBA RIVAS, C., & DEL PORTAL, E. I. R. (2023). Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 126, 1-9. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104075>
- DIVÉKI, R. (2022). Global competence development in EFL teacher training - An interview study on the global content in EFL teacher trainers' courses in Hungary. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 49-59. <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00058>
- ELKORGHLI, E. A. B., & BAGLEY, S. S. (2022). Cognitive mapping of critical global citizenship education: Conversations with teacher educators in Norway. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09624-7>
- ESTELLÉS, M., & FISCHMAN, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- ESTELLÉS, M., OLIVEIRA, A., & CASTELLVÍ, J. (2023). National curricula and citizenship education in populist times. The cases of Brazil and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170167>
- ESTELLES, M., & ROMERO, J. (2019). Tacit assumptions of citizenship education: A case study in Spanish initial teacher education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1746197918771336>
- FAGGIOLI, R. (2021). Pedagogia oggi Agentività ed esperienza incarnata per la formazione alla cittadinanza globale Agency and embodied experience. 2, 131-137. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-17>
- GIRÁLDEZ, M. C., & SALA, A. (2021). Lifecomp: The european framework for the key competence personal, social and learning to learn. Relevance in the COVID-19 context. *Estudios de Deusto*, 69(1), 109-140. [https://doi.org/10.18543/ed-69\(1\)-2021pp155-186](https://doi.org/10.18543/ed-69(1)-2021pp155-186)
- HUBBARD, I., TORROLEDO, J., KOISTINEN, H.-M., & KANTELINEN, R. (2022). Developing and Implementing a Global Citizenship Based Curriculum. *Kieliverkosto*, 1-8. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2022/developing-and-implementing-a-global-citizenship-based-curricul...1/8>

- HUITRÓN, A. (2020). La Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global desde el enfoque de derechos humanos. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 12-31. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.002>
- JOIE-LA MARLE, C., PARMENTIER, F., WEISS, P.-L., STORME, M., LUBART, T., & BORTEYROU, X. (2023). Effects of a New Soft Skills Metacognition Training Program on Self-Efficacy and Adaptive Performance. *Behavioral Sciences*, 13(3), 202. <https://doi.org/10.3390/BS13030202>
- KESTER, K. (2022). Global citizenship education and peace education: toward a postcritical praxis. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2040483>
- KUBOW, P. K., WEBSTER, N., STRONG, K., & MIRANDA, D. (2022). Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change: Children and Youth in Diverse International Contexts. In *Routledge* (1st ed.). <https://doi.org/10.4324/9781003197881>
- LÓPEZ ECHEVERRI, G. H. (2014). La internacionalización de la educación superior y la formación de ciudadanos del mundo, ciudadanos locales. *Sophia*, 10(2), 64-69.
- LOZANO BOHÓRQUEZ, A. del P. (2021). Educación para la paz y educación transnacional en América Latina. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, Número 11(11), 82-95. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0185>
- MARTIN-BELTRÁN, M., DURHAM, C., & CATANEO, A. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008>
- MEDINA, A. (2020). Educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 107-113. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.009>
- NIEMCZYK, E. K. (2019). Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, 17, 11-18. <https://www.researchgate.net/publication/340756367>
- OKKEN, G. J., JANSEN, E. P. W. A., HOFMAN, W. H. A., & COELEN, R. J. (2022). Interculturally competent teachers: behavioural dimensions and the role of study abroad. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2138048>
- OPEDUCA. (2020). Ciudadanía Global. 2020. https://www.opeduca.eu/Ciudadanía_Global.html
- PASHBY, K., DA COSTA, M., STEIN, S., & ANDREOTTI, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- POPOV, N., WOLHUTER, C., DE BEER, L., HILTON, G., OGUNLEYE, J., ACHINWEHU-NWORGU, E., NIEMCZYK, E., & (BCES), B. C. E. S. (2019). Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship. BCES Conference Books, Volume 17. In *Bulgarian Comparative Education Society*. Bulgarian Comparative Education Society. <http://libezproxy.open.ac.uk/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=E-D596826&site=ehost-live&scope=site>
- PRIORE, A. (2020). The emotional component of teaching. A reflective training experience with teachers. *Education sciences and society*, 2, 254-267. <https://doi.org/10.3280/ess2-20200a9458>
- PRISCO, G. (2021). Transizione ecologica e nuove generazioni : il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 19(2), 159-168. <https://doi.org/10.36253/rief-12171>
- RENNA, P. (2021). Pedagogia oggi Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Storia. Strategie e metodologie formative. *Pedagogia oggi*, 19(2), 79-84. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-10>
- SAINI, M., SENGUPTA, E., SINGH, M., SINGH, H., & SINGH, J. (2023). Sustainable Development Goal for Quality Education (SDG 4): A study on SDG 4 to extract the pattern of association among the indicators of SDG 4 employing a genetic algorithm. *Education and Information Technologies*, 28(2), 2031-2069. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11265-4>

- SANJAKDAR, F., & PREMIER, J. (2023). Teaching for social justice in higher education: Reflexive and critical auto-ethnographic narratives of hope, resilience, and change. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104114. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104114>
- SUMEKTO, D. R., & SETYAWATI, H. (2020). Revealing lecturer's paralinguistic attribution: How the visual manner contributes to students' non-cognitive skills. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 559-571. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23206>
- SURIAN, A. (2019). I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche. *Ricercazione*, 11(1), 117-135. <https://doi.org/10.32076/RA11106>
- TAGUENCA, B. J. A., & GAMERO, P. R. L. (2022). Incidencia de las redes sociales virtuales en el desarrollo de la ciudadanía global en preparatorianos hidalguenses. *Edáhi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades Del ICSHu*, 11(21), 1-12. <https://doi.org/10.29057/icshu.v11i21.8915>
- TAL, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education . Definitions , implementation , challenges and implementation . In Paula E. Mc Dermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges*. (Issue June, p. 58). https://www.researchgate.net/publication/333565250_Core_practices_and_competencies_in_teaching_and_teacher_education_Definitions_implementation_challenges_and_implementation
- TAROZZI, M. (2023). Futures and hope of global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.14324/ijdegl.15.1.05>
- TONIOLO, M. (2023). La pedagogia del ventunesimo secolo tra democrazia e mercato: documenti internazionali, politiche educative e istituzioni. Università' degli Studi di Padova.
- TOVAR, J. K. V. (2022). Pensar la «nueva» pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/es.259178>
- TUHUTERU, L. (2023). The Role Of Citizenship Education In Efforts To Instill Democratic Values. *International Journal Of Humanities Education And Social Sciences (IJHESS)*, 2(4), 1251-1263. <https://ijhess.com/index.php/ijhess/>
- TUMINO, R. (2012). Transculturalità e transculturalismo : una nuova frontiera della ricerca pedagogica. *The Future of the Pedagogical Research and Its Evaluation*, 601-616.
- UNESCO. (2014). Preparing learners for the challenges of the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/PFO000227729>
- UNESCO. (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.
- UNESCO. (2022). El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- UNESCO, & CCI. (2018). Educación para la Ciudadanía Global. Temi e obiettivi di apprendimento. *Centro per La Cooperazione Internazionale*, 1-72.
- VAN ROMPAY-BARTELS, I., & TUNINGA, R. S. J. (2023). Toward a model of global citizenship in business education. *Journal of Transnational Management*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/15475778.2023.2223096>
- VANDERDUSSEN TOUKAN, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012-2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177/1746197917700909>
- VAUGHAN, R. P., & LONGLANDS, H. (2022). A technology of global governance or the path to gender equality? Reflections on the role of indicators and targets for girls' education. *Comparative Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2145774>
- VITTADINI, G., STURARO, C., & FOLLONI, G. (2022). Non-Cognitive Skills and Cognitive Skills to measure school efficiency. In *Socio-Economic Planning Sciences* (Vol. 81). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101058>

- WAGHID, Z. (2023). Teacher educators' pedagogical practices in global citizenship education using the soft vs critical GCE framework. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2251757>
- WU, X., & LI, J. (2023). Becoming competent global educators: Pre-service teachers' global engagement and critical examination of human capital discourse in glocalised contexts. *International Journal of Educational Research*, 119, 102181. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102181>
- ZHOU, C. (2022). A Narrative Review on Studies of Non-cognitive Ability in China. *Science Insights Education Frontiers*, 12(1), 1675-1689. <https://doi.org/10.15354/sief.22.reo62>
- ZHOU, L. (2022). Responding to the Critiques of Global Citizenship Education: Concept Conflations, Normative Framework, and Sustainable Practices. *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, 6, 63-72. <https://www.researchgate.net/publication/365131557>

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula2024307386>

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD: LOS ODS A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Education for Sustainability: The SDGs Through Gamification in Early Childhood Education

Sara CEBRIÁN CIFUENTES
Universidad Católica de Valencia
Correo-e: sara.cebrian@ucv.es

Ignacio CANO MOYA
Maestro de Educación Primaria
Colegio Sagrada Familia de Manises
Correo-e: ignacio.cano@mail.ucv.es

Lourdes CAZORLA GRANADO
Maestra en Educación Primaria especialista en Audición y Lenguaje
Correo-e: lourdes_cazorla@hotmail.com

Empar GUERRERO VALVERDE
Universidad Católica de Valencia
Correo-e: empar.guerrero@ucv.es

Recibido: 18 de julio de 2023

Envío a informantes: 3 de septiembre de 2023

Aceptación definitiva: 20 de septiembre de 2023

RESUMEN: En los últimos años la sociedad ha cambiado de una forma vertiginosa: las costumbres, los estilos de vida y los procesos de enseñanza-aprendizaje han evolucionado a gran velocidad, abocando a la población a enfrentarse continuamente a lo desconocido. Es aquí donde surge la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en la educación de los futuros ciudadanos, haciéndoles partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las llamadas metodologías activas. Sin embargo, no hay que olvidar la necesidad de desarrollar situaciones de aprendizaje

que persigan el desarrollo sostenible en edades tempranas, como en Educación Infantil cuando el contacto del alumnado con el entorno es esencial y beneficioso. Para ello, se realiza una investigación cualitativa basada en la revisión bibliográfica sobre el concepto de gamificación y educación sostenible para, finalmente, exponer una serie de experiencias gamificadas que trabajan los objetivos de desarrollo sostenible y sus resultados. Tras todo ello, se llega a la conclusión de que la gamificación es una metodología que puede contribuir a desarrollar los ODS desde los primeros años debido a que promueve una sociedad consciente, responsable y comprometida en cuanto a la sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE: Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS); gamificación; TIC; Educación Infantil; Educación Ambiental.

ABSTRACT: In recent years, society has changed at a dizzying pace: customs, lifestyles and teaching-learning processes have evolved at great speed, leading the population to continually face the unknown. This is where the need arises to incorporate information and communication technologies in the education of future citizens, making them participants in their own teaching-learning process through the so-called active methodologies. However, we must not forget the need to develop learning situations that pursue sustainable development at an early age, such as in Early Childhood Education when the contact of the students with the environment is essential and beneficial. For this, qualitative research is carried out based on a literature review on the concept of *gamification* and *sustainable education* to finally present a series of gamified experiences that work on the Sustainable Development Goals and its results. After all this, it is concluded that gamification is a methodology that can contribute to the development of the SDGs from the early years because it promotes an aware, responsible and committed society in terms of sustainability.

KEYWORDS: Sustainable development goals (SDGs); gamification; ICT; Early Childhood Education; Environmental Education.

1. Introducción

LA SOCIEDAD ACTUAL se encuentra en constante cambio y dinamismo, lo que provoca que se enfrente constantemente a lo desconocido. Entre los principales cambios se pueden destacar: los problemas ambientales, las crisis económicas y el aumento de las desigualdades. Por este motivo, dado que la sociedad se desenvuelve en entornos cambiantes, la educación debería adaptarse para reflejar las conexiones entre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el contenido educativo.

Sin embargo, el sistema educativo no evoluciona al mismo ritmo que la sociedad, lo que ha generado un amplio debate al respecto. El progreso de la sociedad y la adopción de nuevas tecnologías han dado lugar a nuevos modelos educativos y estrategias de aprendizaje. La educación tradicional, que se basa en la acumulación de conocimientos, está cada vez más desconectada de la realidad, por lo que se necesitan otras estrategias educativas en las que los estudiantes comprendan de manera significativa el entorno que les rodea y sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

Como demuestra el estudio de Area-Moreira y González-González (2015), en los últimos siglos ha existido una estrecha relación entre la escuela y el libro de texto, una conexión que es difícil de desvincular en la actualidad, pero poco a poco se está dando paso a nuevas estrategias que van más allá de la escuela tradicional. Estas estrategias y métodos educativos son utilizados para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según Nisbet y Shuckersmith (1987), son los procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican habilidades. Posteriormente, Bernal-González y Martínez-Dueñas (2017) afirmaron que estas estrategias están relacionadas con el aprendizaje significativo y con la habilidad de aprender a aprender.

En la actualidad, en las aulas se emplean diversas metodologías que incluyen diferentes estrategias, procedimientos y acciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Algunas de ellas son las siguientes:

- *Aprendizaje cooperativo*. Metodología que involucra a todo el alumnado para alcanzar un objetivo común. Los/as alumnos/as aprenden a trabajar en equipo y colaboran entre sí.
- *Enseñanza basada en proyectos*. El alumnado aprende a investigar, extraer y analizar información, durante un periodo de tiempo determinado y en un tema concreto.
- *Aprendizaje basado en problemas*. El alumnado resuelve un problema real utilizando los conocimientos que posee y ha adquirido. El objetivo es aprender a aplicar los conocimientos de manera práctica.
- *Clase invertida*. El alumnado aprende conceptos teóricos en casa, mediante la visualización de vídeos, lecturas y otros recursos, mientras que el tiempo de clase se utiliza para realizar actividades prácticas y resolver dudas.
- *Gamificación*. Metodología que consiste en utilizar elementos de juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para hacerlo más atractivo y motivador para el alumnado.
- *Mapas mentales*. El objetivo es que los estudiantes aprendan a organizar y sintetizar información de manera efectiva. Esta metodología consiste en utilizar gráficos y diagramas para representar información y conceptos de manera visual.

Estas diferentes metodologías comparten el enfoque de aplicar el aprendizaje en situaciones prácticas. Su propósito radica en fomentar la habilidad de organizar y administrar el propio proceso de aprendizaje de manera consciente y eficiente, de forma autónoma y con un pensamiento crítico. En consecuencia, promueven el desarrollo de la competencia denominada aprender a aprender, la cual resulta fundamental para el crecimiento continuo de la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la existencia.

En la actualidad, el progreso del conocimiento y la tecnología es veloz, por lo que resulta crucial que el estudiante sea capaz de aprender de manera autónoma, crítica y reflexiva. Esto le permitirá adaptarse mejor y enfrentar los desafíos de su propia realidad.

En la sociedad del siglo XXI, las Tecnologías de la Información y Comunicación están plenamente integradas en nuestra vida diaria, aunque esto no se refleja de la misma manera en las aulas. Según Nogales en Barriga (2022), la educación enfrenta diversos desafíos, pero el primero que se debe abordar en los centros educativos es la

competencia digital, dado que en la actualidad hay estudiantes que ni siquiera cuentan con dispositivos electrónicos.

De manera progresiva, los centros educativos están adquiriendo estos dispositivos y herramientas. Es evidente que existen notables disparidades entre los centros públicos y los privados. Sin embargo, tan crucial como la provisión de estos recursos es lograr una integración efectiva de las herramientas, lo cual promoverá la mejora de la calidad educativa.

Según Moreno-Guerrero *et al.* (2020), se ha difundido erróneamente la creencia de que las TIC mejoran automáticamente la calidad de la educación. Sin embargo, este autor investiga los antecedentes históricos de las nuevas tecnologías y llega a la conclusión de que ha habido un cambio de enfoque, pasando de una postura conductista a una perspectiva constructivista, según señalan Martínez-Pérez y Suñé-Suñé (2011). En esta nueva perspectiva, el estudiantado colabora, aprende y se involucra con estas herramientas.

Moreno-Guerrero *et al.* (2020) también señalan que la sociedad del conocimiento todavía es más un ideal que una realidad. Hasta que no se brinden oportunidades equitativas para todos, no se logrará evolucionar de una sociedad de información a una sociedad del conocimiento. Es importante recordar, como mencionan Viñals-Blanco y Cuenca-Amigo (2016), que la tecnología por sí sola no guía este cambio, sino que el papel del profesorado es fundamental en este proceso de transformación educativa.

Por lo tanto, en ese camino difícil hacia una sociedad basada en el conocimiento, es necesario apostar por el cambio y adoptar nuevas estrategias desde la educación y dentro de cada aula. Según lo afirmado por Rodríguez *et al.* (2015), las TIC son simplemente medios y recursos. Lo que determina su impacto es cómo las utilizamos, con qué propósito y en qué contexto.

Es fundamental desarrollar nuevas estrategias que generen cambios en el entorno educativo, utilizando instrumentos y métodos de aprendizaje innovadores. Esto incluye adoptar nuevas metodologías que mejoren la motivación y la actitud del estudiantado, flexibilizar los roles entre estudiantado y profesorado, eliminar barreras, fomentar el aprendizaje colaborativo y promover la formación continua. En este sentido, la gamificación se presenta como una estrategia efectiva que, además, puede contribuir a la educación para el desarrollo sostenible, concretamente, en la etapa de Educación Infantil.

2. La gamificación como metodología de aprendizaje

La gamificación, tal y como se ha concretado en el apartado anterior, es una de las llamadas metodologías activas. Sin embargo, el origen de dicho término no está ligado al ámbito educativo, sino que surge en un ámbito ajeno a este. Rodríguez *et al.* (2015) señalan que el término *gamificación* fue acuñado por Nick Pelling en el año 2002, pero no es hasta el 2010 cuando este concepto comienza a ser ampliamente conocido y aceptado en entornos digitales. Este cambio fue fundamental para su aplicación en la educación, tal como se conoce hoy en día.

Asimismo, en cuanto a la definición del concepto, tomando como referencia las definiciones de diferentes autores, entre los cuales destacan Foncubierta y Rodríguez (2014), la gamificación es una técnica utilizada por los docentes para el diseño de acti-

vidades o procesos de aprendizaje tanto en entornos digitales como analógicos. Esta técnica implica la incorporación de elementos propios de los juegos tales como las insignias, límites de tiempo, puntuación y dados, entre otros, así como el fomento del pensamiento basado en retos o competiciones. El objetivo de esta estrategia es enriquecer la experiencia de aprendizaje, así como dirigir y modificar el comportamiento de los y las discentes en el aula.

Es por ello por lo que, en palabras de Lee y Hammer (2011), la gamificación es sinónimo de emplear las mecánicas típicas que caracterizan a los juegos en otros contextos como el educativo, persiguiendo involucrar al alumnado y desarrollar la motivación de estos para alcanzar objetivos específicos.

Según lo mencionado por Borrás-Gené (2015), en la gamificación se pueden identificar diversos tipos de jugadores entre el alumnado. Estos, siguiendo a Borrás-Gené (2022), pueden ser:

- *Triunfadores*. Los jugadores que pertenecen a este grupo se caracterizan por ser aventureros y su motivación les impulsa a avanzar en busca de la superación personal, subiendo niveles y desbloqueando contenidos a lo largo de su camino.
- *Socializadores*. Jugar les permite entablar relaciones con otros jugadores, ya que para ellos el juego es una oportunidad para compartir ideas, experiencias y construir una red de contactos o amistades.
- *Ambiciosos*. Estos jugadores son ganadores, pero para ellos el simple hecho de ganar no es satisfactorio; su objetivo es alcanzar la excelencia y obtener el primer puesto en la tabla de clasificación.
- *Exploradores*. Disfrutan explorando el juego, sintiendo la emoción de descubrir cosas nuevas.

Asimismo, cabe destacar que el desarrollo y el diseño de actividades gamificadas pueden producirse tanto en entornos virtuales como presenciales, ya sea con o sin soporte tecnológico. Sin embargo, es esencial decir que para lograr una buena gamificación el docente debe estar familiarizado con los principios de diseño de juegos, así como comprender todos sus elementos y fases.

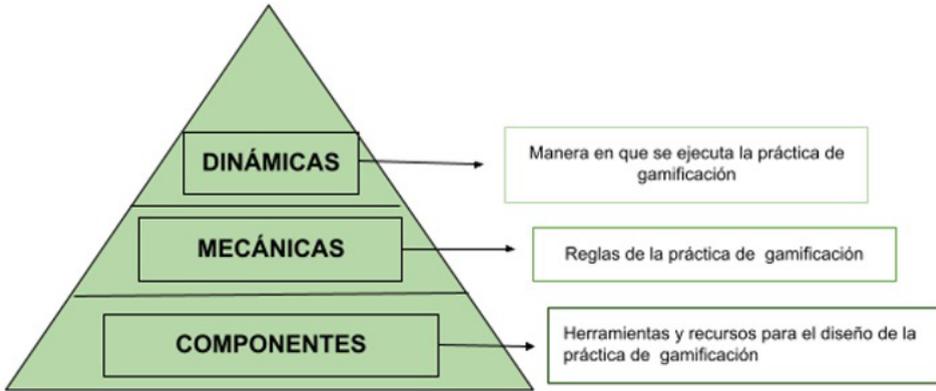
Siguiendo a Werbach y Hunter (2012), los elementos de la gamificación, tal y como se muestra en la Figura 1, son los componentes como los logros, los puntos, los rankings, los niveles, etc.; mientras que las mecánicas son los retos, las recompensas, la retroalimentación, la competición, etc.; y las dinámicas son las limitaciones, las emociones, la narración, la progresión, las relaciones, etc.

Se puede afirmar que hay una estrecha relación entre la gamificación y el componente emocional debido a que todo lo que captan los sentidos se vincula directamente con un aprendizaje vivencial más activo. Por este motivo, la emoción puede llegar a movilizar al alumnado hacia la investigación y la exploración, es decir, que las emociones pueden fomentar la curiosidad, lo que conlleva un aprendizaje significativo para el conjunto de los discentes.

Diferentes estudios en neurociencia respaldan la idea de que la curiosidad estimula el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Mora-Teruel (2013), la curiosidad es un factor que favorece la concentración, lo que a su vez facilita la adquisición del conocimiento. Es por este motivo por lo que cabe destacar una serie de elementos de la gamificación

que pueden llegar a ser interesantes al despertar la curiosidad del estudiantado como los retos, la narrativa de la experiencia, el progreso y la competición, entre otros.

FIGURA I. Pirámide de los elementos de gamificación



Nota: Tomada de Werbach y Hunter (2012).

Por otro lado, en cualquier propuesta gamificada es importante planificar con anterioridad el objetivo de la propuesta, así como los recursos y las herramientas de las que se disponen. Para ello, tal y como indican Castillo-Mora *et al.* (2022), hay que seguir el siguiente proceso:

1. Definir un objetivo claro.
2. Cambiar el aprendizaje de capacidades y conocimiento en juego.
3. Proponer un reto específico.
4. Concretar las normas del juego.
5. Diseñar sistemas de recompensas.
6. Preparar una competición motivante.
7. Establecer niveles de dificultad creciente.

Además de todo esto, es sumamente importante acompañarlo de una ambientación atractiva que cuente con una narrativa bien elaborada y que dé la oportunidad al alumnado de personalizar su propio avatar, así como proporcionar un *feedback* inmediato para corregir los errores que se cometan.

Por otro lado, tal y como se ha mencionado previamente, la gamificación se puede implementar tanto en ambientes virtuales como presenciales, recurriendo o no al soporte tecnológico. Sin embargo, es importante emplear la tecnología a causa de las numerosas ventajas que presentan en la gamificación en relación con las actividades educativas. Una de ellas es la posibilidad de ampliar el espacio de aprendizaje, llevando contenidos más allá del aula y brindando nuevas experiencias a los estudiantes. Las TIC resultan ser de gran utilidad para los docentes, ya que simplifican tareas como asignar puntos o insignias sin generar una carga adicional de trabajo. En este sentido, Quiroga *et al.* (2019) enfatizan la importancia de capacitar a los docentes para que puedan emplear las TIC como una herramienta efectiva en su labor educativa.

Siguiendo a Polisgua-Galarza *et al.* (2022), la gamificación influye positivamente al alumnado, debido a que este se siente más involucrados en el proceso de aprendizaje, por lo que incrementa el compromiso y la motivación de los discentes. Del mismo modo, el hecho de que de los jugadores participen en las actividades puede favorecer el recordar la información más a corto y largo plazo al asociar los nuevos conocimientos a emociones positivas como pueden serlo el entretenimiento o la diversión. Además, este tipo de actividades promueve la colaboración, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, al mismo tiempo que se potencia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Otra de las ventajas que presenta la gamificación en el aula es que dicha metodología favorece que el alumnado avance a su ritmo teniendo en cuenta las necesidades, lo que propicia la inclusión educativa. También, la gamificación facilita que los profesores proporcionen una retroalimentación inmediata del progreso de cada uno de los discentes, lo que les permite a estos últimos mejorar más rápidamente y aprender de los errores.

Por otro lado, también existen una serie de desventajas que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar actividades gamificadas, como la necesidad de poseer conocimientos tecnológicos avanzados para poder desarrollar una propuesta con la presente metodología, pero no todo el profesorado dispone de tal formación. Además, algunas de las herramientas digitales que se emplean para la gamificación son costosas y requieren de infraestructuras.

Además, a pesar de que las actividades gamificadas sean un elemento motivador para el alumnado, se corre el riesgo de que este se centre únicamente en el componente lúdico en lugar del aprendizaje en sí mismo o que este no se corresponda con el estilo de aprendizaje de los discentes.

En conclusión, la gamificación es una metodología muy beneficiosa que permite diseñar ambientes de aprendizaje que resulten atractivos y colaborativos, favoreciendo el desarrollo de diferentes habilidades. Sin embargo, es fundamental tener presentes las desventajas que presenta para poder desarrollar una implementación adecuada para maximizar los beneficios de dicha estrategia.

3. La educación sostenible en Educación Infantil

Antes de entrar a ver el modo en el que se puede educar en la educación sostenible en la etapa de Educación Infantil, es necesario proporcionar una definición del término *sostenibilidad*. Este concepto hace referencia a la habilidad de mantener un equilibrio a largo plazo en los sistemas naturales, sociales y económicos, lo cual implica un uso adecuado y responsable de los recursos naturales y humanos, con la finalidad de asegurar la supervivencia y el bienestar tanto de las personas como de su entorno.

Siguiendo a Alonso-Sainz (2021), la necesidad de desarrollar la sostenibilidad nace ante la sociedad cambiante existente, la cual se caracteriza por una lenta evolución biológica, por lo que resulta insostenible. Es aquí donde surge la importancia de la educación en este ámbito, ya que, ante la emergencia climática, es necesario reconsiderar los hábitos de vida y dar mayor importancia al aspecto social y medioambiental en lugar de centrarse únicamente en el económico.

Para tal fin, las Naciones Unidas aprobaron en el año 2015 diecisiete objetivos globales que reciben el nombre de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y se clasifican en tres dimensiones diferentes: social, económica y ambiental. Estos objetivos, tal y como lo expresa la nueva agenda mundial para el desarrollo sostenible 2030, deben introducirse en los sistemas educativos para tratar de dar respuesta a las necesidades que presenta la sociedad, ya que la educación de calidad es un objetivo en sí mismo, pero también desempeña un papel fundamental en el logro de los otros objetivos (Dirección de Políticas de Desarrollo Sostenible, 2018). Además, García-Esteban y Murga-Menoyo (2015) remarcan que el papel de los docentes recae en preparar al alumnado para afrontar los retos que presenta la sociedad.

Los ODS presentados por la Unesco (2017) son los siguientes:

- *ODS 1. Fin de la pobreza.* Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
- *ODS 2. Hambre cero.* Poner fin al hambre, lograr seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- *ODS 3. Salud y bienestar.* Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas y todos en todas las edades.
- *ODS 4. Educación de calidad.* Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- *ODS 5. Igualdad de género.* Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- *ODS 6. Agua limpia y saneamiento.* Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- *ODS 7. Energía asequible y no contaminante.* Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
- *ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico.* Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- *ODS 9. Industria, innovación e infraestructuras.* Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
- *ODS 10. Reducción de las desigualdades.* Reducir la desigualdad en y entre los países.
- *ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles.* Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- *ODS 12. Producción y consumo responsable.* Garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.
- *ODS 13. Acción por el clima.* Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- *ODS 14. Vida submarina.* Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- *ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres.* Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertización, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.

- *ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.* Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles.
- *ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos.* Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

En cuanto al contexto educativo de Educación Infantil, todo lo que se ha dicho dentro de este apartado se refleja en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde se expresa que las situaciones de aprendizaje deben tener relación con los desafíos del siglo XXI, así como con los ODS 2030. Esto implica un claro compromiso en la visión educativa que promueve un enfoque crítico y reflexivo, abordando la sostenibilidad y teniendo en cuenta las necesidades personales, sociales y culturales de los estudiantes para fomentar la inclusión. De hecho, las competencias clave de dicha etapa, relacionadas con los ODS, se desarrollan a través de las tres áreas curriculares: crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno y comunicación y representación de la realidad (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil).

El hecho de trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible a edades tan tempranas se debe a que los/as niños/as desarrollan aspectos fundamentales de su personalidad, por lo que es esencial promover valores sociales que enseñen a convivir respetuosamente con los demás y con el entorno, inculcando el respeto y el calor de este medio desde los primeros momentos de la vida, ya que desde el nacimiento se entra en contacto con el entorno.

4. Metodología

En cuanto a la metodología que se ha seguido al escribir este artículo, en primer lugar, se ha realizado una investigación cualitativa mediante una revisión bibliográfica en relación con los términos de *gamificación* y *educación sostenible*, recurriendo a diversos repositorios como EBSCO y SCOPUS haciendo uso de las palabras clave ya mencionadas.

Posteriormente, se han buscado diferentes experiencias gamificadas en el repositorio del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), fundamentalmente pertenecientes a la etapa de Educación Infantil, pero también se han seleccionado aquellas de Educación Primaria que podrían ser aplicadas o adaptadas a la etapa de Infantil. Además, a la hora de seleccionar dichas experiencias se ha tenido en cuenta que, siguiendo el propósito de este artículo, desarrollen uno o más Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como que se emplearan las nuevas tecnologías en el aula.

Una vez se han seleccionado las experiencias que cumplen con los criterios especificados en el párrafo anterior, se han analizado las características de cada una de ellas para describirlas en el siguiente apartado y, de esta manera, extraer aquellas que son comunes para, junto con los resultados de cada una de las experiencias, poder extraer

unas conclusiones generales de la aplicación de la gamificación para desarrollar las ODS.

5. Proyectos educativos y experiencias en las que se trabaja el desarrollo sostenible mediante la gamificación

A continuación, se presentan algunos proyectos o experiencias educativas que se han llevado a cabo en la Etapa de Educación Infantil con el propósito de abordar los ODS a través de la gamificación. Estas experiencias educativas inspiradoras se encuentran disponibles en el repositorio del INTEF, una unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional encargada de promover la integración de las TIC y la formación del profesorado en las etapas educativas previas a la universidad.

Este repositorio constituye un espacio de colaboración que impulsa el cambio metodológico en las aulas, mediante la participación y la colaboración de los centros educativos. Su objetivo principal es mejorar los entornos de aprendizaje, fomentar el desarrollo de habilidades para el siglo XXI y promover la competencia digital en el ámbito educativo.

Un mundo mejor es un proyecto que ejemplifica la capacidad de combinar diversas metodologías y estrategias, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje Basado en Servicios (APS) y la gamificación. Esta fusión va más allá, generando un aumento en la motivación de los estudiantes. Los/as alumnos/as toman acción y se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Este proyecto de gamificación, diseñado por Elena González Landete, se desarrolla en Educación Infantil, tiene como enfoque principal el cuidado del medio ambiente, según se evidencia en este repositorio. El propósito fundamental que persigue es lograr un mundo mejor. Sus metas esenciales son:

- Generar conciencia acerca de la importancia del reciclaje.
- Comprender las repercusiones del cambio climático en el planeta, especialmente en los animales en riesgo de extinción.

Otro proyecto flexible, tanto por la posibilidad de su implementación en Infantil y en Primaria como por su adaptabilidad a otras metodologías activas combinando la gamificación junto con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), es la experiencia diseñada por 15 docentes coordinados por Juan José Domínguez Cerdá que recibe el nombre de *Alianza Tierra-Koi*. En dicho proyecto, a lo largo de todo el curso escolar, se trabajan los ODS relacionados con los ámbitos social, natural y económico, en los cuales se crean espacios verdes y se participa en campañas como «Residuos Cero», logrando implicar a las familias (Domínguez-Cerdá, & Carrasco-Serracanta, 2022).

Además, otro de los proyectos es *Guardian@s del planeta Tierra*, el cual tiene como propósito central que los estudiantes comprendan y valoren la relevancia de preservar el medio ambiente, centrándose en dos aspectos fundamentales: el reciclaje y manejo de desechos y la protección de la flora y de la fauna. En este proyecto se emplean enfoques educativos activos y participativos mediante metodologías y estrategias didácticas, lo que fomenta la creatividad y aprovecha las TIC para brindar a los alumnos diversas oportunidades.

Por último, se encuentra el proyecto *Sevehuellas*, el cual, a pesar de estar diseñado para la etapa de Educación Primaria, se puede adaptar para Infantil. Esta es una iniciativa realizada por Centenero *et al.* (2021) en la cual se implementa la gamificación mediante una plataforma web a la cual tanto el estudiantado como el profesorado del centro puede acceder. El propósito principal es fomentar la conciencia del alumnado acerca del desarrollo sostenible, mediante el empleo de estrategias como la gamificación, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Estas propuestas educativas gamificadas han demostrado obtener resultados sobresalientes. En general, se ha observado un aumento significativo en la motivación de los alumnos, así como la vivencia de experiencias novedosas y únicas, donde los estudiantes participan de manera activa y protagónica. Estas definiciones son ampliamente generalizadas entre los docentes que han aplicado la gamificación en sus clases. Como resultado, todos ellos recomiendan investigar y explorar este tipo de metodologías activas, ya que ofrecen más ventajas que inconvenientes.

Además, según Centenero-De Arce *et al.* (2021), tras el análisis del proyecto *Sevehuellas* se detecta que, además de causar efectos positivos en el proceso de aprendizaje, la gamificación ayuda a los docentes en el proceso de enseñanza, permitiendo una evaluación menos intrusiva, lo que beneficia el logro de un mejor desempeño de las competencias.

Finalmente, según lo señalado por González-Faraco y Gramigna (2009), lo esencial de una experiencia lúdica, cognitiva y relacional como esta radica en comprender y captar el proceso mental y las emociones que la nutren, con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo.

6. Conclusiones

Es fundamental resaltar la importancia de utilizar enfoques novedosos en la educación. En los últimos años, se han implementado diversas acciones y estrategias para mejorar el sistema educativo. Uno de los desafíos consiste en formar ciudadanos críticos y pensadores creativos mediante la integración de nuevas tecnologías en el aula, la promoción de metodologías activas y el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores de ciudadanía. Todo esto tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación y adaptarnos a las cambiantes necesidades de la sociedad actual. En este contexto, la gamificación se presenta como una metodología innovadora que nos ayuda en este proceso.

Dicha metodología ofrece numerosos beneficios, como aumentar la motivación por el aprendizaje, mejorar la atención, estimular las interacciones sociales y fomentar la competencia digital, favoreciendo así el uso adecuado de las TIC, entre otros aspectos positivos. Es importante destacar el uso de herramientas digitales para llevar a cabo la gamificación, ya que contribuyen a mejorar la competencia digital de los estudiantes.

Además, la gamificación ofrece un enfoque innovador para integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación. Al combinar el aprendizaje con elementos lúdicos, se crea un ambiente en el que los estudiantes se sienten motivados y comprendidos, adquiriendo habilidades y conocimientos fundamentales para enfrentar

los desafíos del futuro. A través de la gamificación se pueden promover los ODS de la siguiente manera:

- *ODS 4. Educación de calidad.* La gamificación puede mejorar la experiencia de aprendizaje al hacerla más interactiva y personalizada. El alumnado puede involucrarse activamente en su propio proceso educativo, estableciendo metas, superando obstáculos y ganando puntos o insignias a medida que adquieren conocimientos relacionados con los ODS.
- *ODS 12. Producción y consumo responsable.* Mediante la gamificación se puede fomentar la consciencia sobre la importancia de adoptar comportamientos sostenibles en la vida diaria. El alumnado puede participar en desafíos relacionados con la reducción de residuos, el ahorro de energía y agua y el fomento de prácticas de consumo responsable.
- *ODS 13. Acción por el clima.* A través de la gamificación se pueden crear experiencias virtuales que simulen situaciones relacionadas con el cambio climático y promuevan la toma de decisiones informadas. El alumnado puede asumir roles de líderes ambientales y enfrentar desafíos para mitigar el impacto climático, como la gestión de recursos naturales, la reducción de emisiones de carbono y la adopción de energías renovables.
- *ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.* Gracias a la gamificación se puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. Al trabajar en juegos colaborativos, el alumnado aprende a valorar la diversidad, a respetar los derechos humanos y a promover la igualdad, contribuyendo así a la construcción de sociedades pacíficas y justas.

En conclusión, la gamificación promueve una conciencia activa sobre la sostenibilidad y la importancia de contribuir al logro de los ODS desde una edad temprana. Al hacerlo, se asientan las bases para una sociedad más consciente, responsable y comprometida con un futuro sostenible.

7. Referencias bibliográficas

- ALONSO-SAINZ, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- AREA-MOREIRA, M., & GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(3), 15-38. <https://doi.org/10.6018/j/240791>
- BARRIGA, D. (2022, 10 de marzo). Nogales: mejor docente 2021. «Al final son tantas cosas que se nos olvida la labor principal que no es otra que estimular el aprendizaje del alumno». *Educación Press*. <https://educacion.press/entrevistas/entrevista-francesc-nogales-mejor-docente-2021/>
- BERNAL-GONZÁLEZ, M. D., & MARTÍNEZ-DUEÑAS, M. S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (25), 271-275. <https://doi.org/10.21555/rpp.voi25.1695>
- BORRÁS-GENÉ, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/35517/>

- BORRÁS-GENÉ, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos. <http://hdl.handle.net/10115/20346>
- CASTILLO-MORA, M. J., ESCOBAR-MURILLO, M. G., BARRAGÁN-MURILLO, R. D., & CÁRDENAS-MOYANO, M. Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 7(1), 686-701. [10.23857/pc.v7i1.3503](https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3503)
- CENTENERO-DE ARCE, M. J., MARTÍNEZ-ORENES, G., & GUINEA-SERRANO, A. L. (2021). «Sevehuellas» una gamificación para implantar los ODS en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 172-189. <https://doi.org/10.6018/riite.490541>
- DIRECCIÓN DE POLÍTICAS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (2018). *Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Gobierno de España. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/plan-accion-implementacion-a2030.pdf>
- DOMÍNGUEZ-CERDÁ, J. J. y CARRASCO-SERRACANTA, M. (2022). El proyecto Alianza Tierra-Koi, una gamificación de los ODS en el currículo. *Aula de Innovación Educativa*, 315, 53-58. <https://hdl.handle.net/11162/239005>
- FONCUBIERTA, J. M., & RODRÍGUEZ, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
- GARCÍA-ESTEBAN, F. E., & MURGA-MENOYO, M. Á. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible: necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(1), 121-142. <https://doi.org/10.14201/et2015331121142>
- GONZÁLEZ-FARACO, J. C., & GRAMIGNA, A. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (33), 1134-3478. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-007>
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO INTEF (17 de julio de 2023). *Experiencias educativas inspiradoras*. Obtenido de <https://intef.es/>
- LEE, J. J., & HAMMER, J. (2011). Gamification in Education. What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-150.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- MARTÍNEZ-PÉREZ, I. S., & SUÑÉ-SUÑÉ, F. X. (2011). *La Escuela 2.0 en tus manos. Panorama, instrumentos y propuestas* (Manuales Imprescindibles). Anaya.
- MORA-TERUEL, F. (2013). *Neuroeducación, sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403>
- MORENO-GUERRERO, A. J., MIAJA-CHIPPIRAZ, N., BUENO-PEDRERO, A., & BORREGO-OTERO, L. (2020). El área de información y alfabetización informacional de la competencia digital docente. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-16. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.25>
- NISBET, J., & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- POLISGUA-GALARZA, M. G., ESPINEL-GUADALUPE, J. V., POSLIGUA-MURILLO, J. D., & JIMÉNEZ-BAYAS, S. I. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista UNIANDÉS Episteme*, 9(2), 231-243. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2563>
- QUIROGA, L. P., JARAMILLO, S., & VANEGAS, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las TIC en la educación «Desde la primera infancia hasta la educación superior». *Revista de Educación y Pensamiento*, (26), 77-85.
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

- RODRÍGUEZ, F., SANTIAGO-CAMPIÓN, R., & TOURÓN-FIGUEROA, J. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Océano.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. Unesco.
- VIÑALS-BLANCO, A., & CUENCA-AMIGO, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(86), 103-114.
- WERBACH, K., & HUNTER, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking can Revolutionize your Business*. Wharton Digital Press.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula20243087100>

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL DESDE LA ALIANZA ENTRE LA *UNIVERSITAT DE VALÈNCIA* Y LA CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN

Teaching Innovation on Global Citizenship Education from the Alliance between the University of Valencia and the Global Campaign for Education

Ana ANCHETA-ARRABAL
Universitat de València
Ana.ancheta@uv.es

Beatriz CERCOS-CHAMORRO
Universitat de València
Beatriz.cercos@uv.es

Recibido: 28 de septiembre de 2023
Envío a informantes: 22 de octubre de 2023
Aceptación definitiva: 26 de noviembre de 2023

RESUMEN: El trabajo se basa en la presentación de la investigación y acciones formativas realizadas en el marco del proyecto de innovación educativa «Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME)». Una experiencia para desarrollar la corresponsabilidad socioeducativa (UV-SFPIE_PIEC-2736915), fruto del trabajo y la alianza de la *Universitat de València* con la Campaña Mundial por la Educación (CME), para reivindicar la educación. La comunidad universitaria junto con organizaciones sociales valencianas colaboran desde 2007 en esta experiencia que ofrece ocasiones para la innovación educativa y el abordaje transversal de este derecho en diferentes titulaciones de la UV. El Proyecto de Innovación Educativa de la Semana Mundial por la Educación se ha llevado a cabo durante más de diez años desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (UV) por el Grupo Consolidado de Innovación Docente GCID-SAMEUV (GCID23_2591527) con la colaboración de diversas

ONG que componen la CME en la Comunitat Valenciana. Centrado en la corresponsabilidad social y educativa tanto en el alumnado como en el profesorado universitario, se han implementado diversas actividades formativas conectadas con la educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible, en coherencia para garantizar el derecho a la educación de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los que destacamos una educación de calidad (ODS 4) y la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas (ODS 5).

PALABRAS CLAVE: innovación docente; educación para la ciudadanía mundial; formación universitaria; Objetivos de Desarrollo Sostenible.

ABSTRACT: The work is based on the presentation of the research and training actions carried out within the framework of the teaching innovation project «World Action Week for Education (SAME)». An experience to develop socio-educational co-responsibility (UV-SFPIE_PIEC-2736915), because of the work and alliance of the University of València (UV) with the World Campaign for Education (CME), to vindicate education. The university community together with Valencian social organizations have been collaborating since 2007 in this experience that offers opportunities for teaching innovation and a transversal approach to this right in different UV degrees. This teaching innovation project has been carried out for more than ten years by the Faculty of Philosophy and Educational Sciences of the University of Valencia by the Consolidated Group of Teaching Innovation GCID-SAMEUV (GCID23_2591527) with the collaboration of various NGOs that make up the CME in the Valencian Community. Focused on social and educational co-responsibility in both students and university teachers, various training activities connected to education for global citizenship and sustainable development have been implemented, in coherence to guarantee the right to education in accordance with the Goals of Sustainable Development (SDG), among which we highlight quality education (SDG 4) and gender equality and empowering all women and girls (SDG 5).

KEYWORDS: teaching innovation; global education citizenship; higher education; Sustainable Development Goals.

1. Introducción

LA CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (CME) aparece como el compromiso de agentes vinculados a la educación, incluidas instituciones, frente a la lucha por los derechos humanos y, en especial, el derecho a la educación. Con este fin, la campaña promueve y efectúa anualmente diversas acciones e iniciativas, cuya finalidad es movilizar y concienciar a toda la población en el respeto y la protección de los derechos de todas las personas, con especial atención al derecho humano número 26. Tal y como se encuentra disponible en su web oficial¹, la educación transforma y, en particular, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) (Martínez Martín, 2006), que siempre ha sido un enfoque central de la CME. En este sentido, recalca que, en el escenario actual, el trabajo en ECG es aún más importante como herramienta que facilitará la aceptación social de la Agenda 2030 (Campaña Mundial por

¹ Campaña Mundial por la Educación. <https://www.cme-espana.org/>

la Educación, 2023). Asimismo, se confiere más trascendencia a la equidad, igualdad de género, aprendizaje a lo largo de la vida o la inclusión de los sistemas educativos (Martínez-Usarralde, & Lloret-Catalá, 2020).

En efecto, la educación es el derecho que garantiza otros derechos, promueve la mejora en la vida de las personas, reduce las desigualdades y es reconocido como un derecho humano que corresponde a todas las personas sin excepción alguna (Derechos Humanos, 1948). De hecho, según el artículo 29 de la Convención de los derechos del Niño (1989), la educación ha de preparar a la infancia para «asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos (Unicef, 2006, p. 23), así como que los Estados partes de este tratado «propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento» (ibíd., p. 24). Asimismo, otra de las cuestiones que exponen Dávila y Naya (2003) no es solo la obligación de los Estados, sino que, además, estos deberán «rendir cuentas de la situación de la infancia en sus respectivos países y la aplicación de la Convención» (p. 85). Con esto presente, la CME prepara y efectúa continuamente formaciones, talleres, mesas redondas y materiales didácticos, con el fin no solo de informar, sino de denunciar y combatir la injusta realidad que envuelve a este derecho. Es por ello que, siguiendo la CME y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se celebra la Semana de Acción Mundial por la Educación, más conocida como SAME, una semana destinada a reflexionar el estado del arte de la educación en todo el mundo y a la movilización de todos los agentes educativos y, en concreto, actualmente centrados en el ODS 4 «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» y el ODS 5 «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (ODS, 2015).

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), transformar desde la acción educativa y lograr la consecución de la Agenda 2030 plantea nuevos retos que reafirman la necesidad de la Educación para el Desarrollo (EpD) y los estilos de vida sostenibles; por ejemplo, que se garantice que todo el alumnado alcance cada uno de los conocimientos teóricos y prácticos que promuevan el desarrollo sostenible, así como los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural o la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (punto 4.7 del Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la Unesco; Declaración Incheon, 2016). Este avance ha dado lugar a una Educación para el Desarrollo de la Ciudadanía Global (EpCG) con la finalidad de alejar los obstáculos que impiden alcanzar los objetivos de la Cooperación Internacional o la universalización de los derechos humanos (Alcaide, & Martínez-Usarralde, 2017). De hecho, la EpCG se ha relacionado estrechamente con la Educación Superior, donde las universidades se consideran, según Martínez-Martín (2006), «un óptimo espacio de aprendizaje, no solo de carácter profesional y cultural en su sentido más amplio, sino también de carácter humano, y por ende, ético y moral» (p. 87).

Desde el año 2013, desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la *Universitat de València* (UV), se ha desarrollado un proyecto innovador, fruto de la alianza entre la UV y la CME, para ofrecer una oportunidad enriquecedora en la docencia universitaria, a partir de la innovación educativa y el abordaje transversal de este derecho en los diferentes grados de la UV que participan en el proyecto (An-

cheta-Arrabal *et al.*, 2018) y centrado en el desarrollo sostenible en consonancia con la responsabilidad universitaria (Ancheta-Arrabal *et al.*, 2021). Este proyecto no solo promueve la educación para el desarrollo sostenible, sino que además se centra en los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial crítica, la alianza por la educación, la valoración de la diversidad (DOCV, 2023). Además, lo nombrado anteriormente hace referencia a diferentes objetivos y metas de la Agenda ODS 2030.

El equipo, compuesto por integrantes diversos (profesorado, alumnado y profesionales de entidades), ofrece todos los años una jornada en la que participa la comunidad educativa a través de un trabajo marcado por la cooperación y la participación que incorpora y promueve la filosofía y el marco de los ODS en el centro de sus actividades, con la finalidad de reivindicar la educación para asegurarla de manera igualitaria entre niños y niñas (Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 1948). De esta manera, la SAME, como evento anual que se trabaja a escala mundial, ofrece la posibilidad de divulgar la importancia de la educación, tanto en los países del Norte como en los del Sur, con un carácter de sensibilización de la opinión pública y de reivindicación institucional. Como agentes sociales desde el ejercicio profesional en la educación y, de modo más concreto, de la formación superior se contribuye con esta experiencia de innovación impulsando dicha semana como una intervención transversal en diferentes titulaciones universitarias desde el trabajo con metodologías y experiencias educativas innovadoras, fomentando el desarrollo de competencias relacionadas con el compromiso social y ético de una ciudadanía global caracterizada por el compromiso activo que busca la corresponsabilidad en la construcción de un mundo equitativo y sostenible para todos y todas las ciudadanas. A partir de estrategias y metodologías innovadoras basadas en el aprendizaje colaborativo, se fomentan la participación, el diálogo, la negociación, la reflexión, la crítica y la evaluación. Así, la SAME en la UV constituye una semana conmemorativa y de acción global en la que se recuerda que los esfuerzos y las iniciativas mundiales en pro de la Educación para Todos y Todas deben doblarse a fin de velar por el cumplimiento del derecho a la educación y exhortar, según Bokova, en Ancheta *et al.* (2018), tanto a todos los gobiernos y entidades asociadas al desarrollo como a la comunidad educativa y los proveedores del sector privado «a que eliminen las barreras que impiden el acceso a la enseñanza o que perduran dentro de los sistemas educativos, a fin de hacer realidad la participación plena y equitativa en la vida social de todas las personas» (p. 3).

Las acciones formativas emprendidas se han vinculado cada año directamente con alguna problemática vigente que limita e impide que este derecho a la educación sea garante y efectivo para todos y todas, y que, del mismo modo, se alinea con alguno de los ODS (Ancheta *et al.*, 2018). Consolidadas estas acciones, se ha ido profundizando en una experiencia para mejorar la calidad docente y la capacitación del alumnado, a partir de la coordinación y el intercambio de experiencias didácticas y pedagógicas, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación transforma, y especialmente desde la EpCG, como enfoque central de la CME, y se convierte en herramienta para la formación de ciudadanos/as comprometidos/as, inclusivos/as, activos/as, informados/as y críticos/as frente a los discursos polarizadores y la desinformación y que facilita la aceptación social de la Agenda 2030 (Campaña Mundial por la Educación, 2023).

La edición que se corresponde con el presente año 2023 focaliza directamente en el género y las barreras que ello supone en millones de personas para acceder a una educación de calidad, justa y equitativa. Es decir, este año se enfoca en la educación transformadora, con un claro enfoque de género que va más allá de mejorar el acceso a la educación de niñas, adolescentes y mujeres a una educación enfocada en equipar y preparar a toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familias, comunidades y líderes políticos para poder explorar, cuestionar y cambiar las construcciones sociales y culturales que sostienen el privilegio masculino sobre las niñas, adolescentes y mujeres y otras identidades de género hasta ahora muy invisibles, con el eje central de la campaña mundial de la SAME 2023 por la igualdad en el derecho a la educación (Campaña Mundial por la Educación, 2023). En este sentido, se incide en el ODS 5 para «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas», que, pese a ser un derecho humano fundamental, aún nos encontramos con numerosos obstáculos debido a las desigualdades existentes entre hombres y mujeres que perduran en el tiempo. Según López *et al.* (2021) para alcanzar un proceso de empoderamiento es preciso trabajarlo tanto de manera individual como grupal, de manera que potenciemos «todas nuestras capacidades como seres humanos» (p. 62). Es por ello que es tan necesario hablar de una construcción política global y universal, para poder afrontar con éxito las limitaciones para poder reconducir y dar solución a una sociedad más justa e igualitaria. Además, se destaca la cultura patriarcal, considerada como una violación del derecho a la educación, ya que las mujeres, en la actualidad, siguen teniendo muy poca representación puesto que se deben enfrentar a barreras estructurales, a la brecha salarial o menores posibilidades de acceder de recibir una educación (ONU, 2013). Por su parte, Lagarde (2012) describe algunas complicaciones de la política estereotipada homogénea o la dominación como un hecho normalizado que han pasado a formar parte del orden social y político o la desigualdad política y de oportunidades, que amplía, aún más si cabe, la brecha entre hombres y mujeres.

2. Metodología

El desarrollo metodológico del proyecto de innovación se centra en la realización de diversas acciones formativas donde se trabajan competencias específicas con alumnado, profesorado y profesionales de las organizaciones que participan en las sesiones establecidas dentro del aula. Más concretamente, entre las competencias genéricas que se trabajan desde el proyecto², las acciones formativas se focalizan con mayor énfasis en:

1. Compromiso ético con los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.
2. Reconocimiento y respeto por la diversidad y el fomento de la interculturalidad.
3. Capacidad crítica y autocrítica.
4. Capacidad de trabajo en equipo.
5. Competencias digitales y de trabajo en red.
6. Integrar y aplicar los conocimientos básicos en la igualdad de género.

² <https://www.uv.es/uvweb/departamento-educacion-comparada-historia-educacion/es/proyecto-same/proyecto-same/conoce-proyecto-same/historia-1286256311345.html>

Dentro del marco de los ODS y, en concreto, en la educación y la igualdad de género, el alumnado elabora producciones y recursos pedagógicos que son dirigidos a la comunidad educativa y, además, se presentan durante el acto de celebración de la SAME que tiene lugar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la *Universitat de València*. Para el diseño, realización y dinamización de las acciones formativas se cuenta con la participación y la colaboración de las organizaciones que, junto con el profesorado universitario, trabajan de modo específico la campaña y el lema concreto y cuya presencia tiene especial relevancia por la acción que desarrollan tanto dentro como fuera del aula. Uno de los aspectos interesantes en este proyecto radica en el uso de estrategias educativas y metodologías innovadoras que vienen siendo consensuadas y diseñadas por el equipo que solicita y participa en él cada curso académico, aprovechando la experiencia en la participación y la organización de la SAME con la CME en convocatorias anteriores.

Con esta experiencia de innovación docente se impulsa la celebración de dicha semana con una intervención transversal en diferentes titulaciones de la *Universitat de València*, ya que la SAME se ha convertido en un proyecto identitario de las facultades en las que se viene desarrollando a lo largo de una década. A través del trabajo colaborativo entre alumnado y profesorado de diferentes niveles, cursos y titulaciones y el equipo de innovación, se fomenta el desarrollo de competencias relacionadas con el compromiso social y ético de una ciudadanía global caracterizada por el compromiso activo que busca la corresponsabilidad en la construcción de un mundo equitativo y sostenible para todos los ciudadanos y todas las ciudadanas.

3. Objetivos

El acceso a la educación en las diferentes etapas educativas no está garantizado para toda la población a nivel global en edad de formación, vulnerando de esta manera el derecho a ella y los compromisos internacionales que lo respaldan (Tomasevski, 2006). Además, aun después de alcanzar acuerdos en los diferentes eventos o cumbres como, por ejemplo, en Dakar, y aceptando la mejora en muchos de los indicadores relacionados, no se han conseguido las metas propuestas en lo que a educación se refiere, ya que en la actualidad, sigue habiendo 263 millones de niños, niñas y adolescentes de todo el mundo sin escolarizar, la mayoría en la África subsahariana. De ello, 61 millones están en edad de cursar la enseñanza primaria, 60 millones en edad de cursar el primer ciclo de secundaria y 142 millones de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de enseñanza secundaria (CME, 2023).

En el año 2019, las mujeres representaban el 63 % de las personas adultas analfabetas (Unesco, 2018). En todo el mundo, las niñas de 5 a 14 años dedican 160 millones de horas diarias más al cuidado no remunerado y al trabajo doméstico que los niños de la misma edad. Estas disparidades se intensifican en la adolescencia y la edad adulta, perpetuadas por normas y creencias arraigadas sobre la condición y el papel de las mujeres y las niñas en la sociedad (Unicef, 2023). Asimismo, debemos tener en cuenta la pandemia de la covid-19 o la guerra de Ucrania, que han podido agravar todavía más el acceso a determinados bienes y servicios, en este caso, el acceso garantizado a una educación de calidad. Según la actualización de los datos (Unicef, 2022), los efectos de la pandemia todavía persisten. Por todo ello, es necesario seguir generando

y difundiendo información sobre el Derecho Humano a la Educación (DHE) y las causas de su vulneración. La CME nace para fortalecer la red global comunitaria para la reivindicación del DHE y, por ello, es fundamental que la sociedad civil tenga un espacio y una oportunidad para solicitar de forma segura la provisión de este derecho humano. Para ello, el proyecto pone a disposición experiencias educativas y recursos formativos y de sensibilización para alcanzar el logro del ODS 4 y el ODS 5. A través de estos espacios se solicita a los titulares de obligaciones y responsabilidades que:

- a. Mejoren la financiación interna para la educación.
- b. Garantizar que los sistemas educativos promuevan la equidad y la igualdad.
- c. Inversión en la mejora de la docencia, acceso continuo a la formación en su remuneración y en sus condiciones laborales.
- d. Promover y encauzar el diálogo activo constante con la comunidad educativa y la sociedad civil en su conjunto, ofreciendo espacios seguros para ello.

En este marco es establecido el objetivo general del proyecto de innovación docente actual, centrado en el desarrollo de la SAME, cuyo objeto es defender la DHE, comprometerse de manera ética con los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres, reconocer y respetar la diversidad y fomentar la interculturalidad, adquirir una capacidad crítica y autocrítica, además de aplicar e integrar los conocimientos en el aula basados en la igualdad de género. A partir de aquí, se determinan una serie de ramificaciones o de objetivos estratégicos para su consecución como son:

- Impulsar la Responsabilidad Social Universitaria del alumnado y profesorado de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en la sensibilización y avance en los ODS a través de la campaña mundial.
- Abrir un debate formativo y crítico al respecto de la situación del derecho a la educación.
- Analizar su impacto en la vulneración de los derechos de las mujeres y las niñas y su posible impacto en el desarrollo de los ODS.
- Explorar y aprender de la riqueza y oportunidades didáctico-metodológicas que ofrece la Campaña Mundial por la Educación (CME) y la Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME).
- Cooperar con las entidades no lucrativas involucradas y los centros educativos, incidiendo en la función de responsabilidad social universitaria, fomentando las redes de participación con la sociedad civil.
- Impulsar la creatividad, el carácter propositivo y reactivo, a propósito del lema que se genera anualmente, así como los valores relacionados con el compromiso, la participación y la solidaridad bien entendida.
- Favorecer la tarea de visibilizar y sensibilizar acerca del estado de la educación en todo el mundo, especialmente tras la actual crisis educativa.
- Implicar a profesorado y alumnado de distintas titulaciones de la *Universitat de València* en una actividad de carácter interdisciplinar e intergeneracional en el compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad, especialmente, en lo referente al derecho a la educación.
- Contribuir a la formación integral y de calidad de profesorado y alumnado universitario mediante la celebración de una jornada sobre la SAME.

- Utilizar medios digitales, TIC y redes sociales como medios de difusión y herramientas de trabajo durante todo el proceso de la acción sociopedagógica y educativa, de manera transversal a todo el proyecto de innovación.
- Crear sinergias que ayuden a la transformación de las aulas universitarias.
- Facilitar que llegue a las aulas el contexto educativo exterior incluyendo problemas universales.

4. Acciones formativas

La SAME tiene un carácter de sensibilización de la opinión pública y de reivindicación institucional y está organizada desde la CME, que en España está liderada por Ayuda en Acción, Educo, Entreculturas y Plan International, a las que se agregan muchas otras organizaciones a nivel autonómico y local. Esta coalición se encarga de coordinar las acciones pertinentes que corresponden al lema de trabajo que anualmente acuerda la organización mundial.

El Proyecto de Innovación Educativa de la Semana Mundial por la Educación parte de la intención de ofrecer la oportunidad a los agentes de la comunidad educativa de participar con su propia voz en los procesos de elaboración de la propuesta y no solo como receptores finales. Por ello, se centra en erigirse en torno a la consolidación de comisiones de trabajo lideradas por 2 o 3 profesores/as junto con el alumnado participante en las mismas para el diseño de las acciones formativas y su puesta en marcha o extensión en otras titulaciones o facultades. De esta manera, se compromete de manera patente por la transformación educativa, así como por la colaboración que educadores y educadoras han de realizar para que dicha transformación sea posible a través de la visibilización de un acto de incidencia sistematizado desde las acciones formativo-colaborativas de los meses anteriores, incluye propuestas pedagógicas centradas en los y las estudiantes universitarias, buscando el compromiso social del profesorado y alumnado de las diversas facultades implicadas.

5. Implementación, evaluación y resultados

La transferencia al proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano del aula es inmediata a partir del diseño y desarrollo de tareas evaluativas y resultados de aprendizaje en cada materia centrados en el lema de la CME de cada año. Bajo esta perspectiva, se ha desarrollado una acción transversal implementando metodologías activas de aprendizaje en diferentes titulaciones de grado y posgrado de la *Universitat de València* como, por ejemplo, Pedagogía, Educación Social, Filosofía, Derecho, Historia del Arte, Magisterio, Máster de Cooperación al desarrollo, Máster de Acción Social y Educativa o Máster del profesorado en Educación Secundaria, siempre apoyada por la implicación del alumnado y, sustancialmente, del profesorado que colabora con sucesivas ediciones de este proyecto. Aquí podemos observar parte de la acción formativa, en la que una voluntaria de Entreculturas explica al alumnado en qué consiste la CME. Previo a ello, se lanza la cuestión de si saben qué es la CME y la SAME, se toma nota del número que las conocen y del grado de profundidad.

Una vez realizada la introducción en el aula, se comienza la sesión en la que se visibiliza la labor de la CME, fomentando siempre la EpCG centrada en el derecho a la educación. Una vez explicado en qué consiste la campaña, se procede a proponer al alumnado que realice una actividad en grupo en la que seleccionan un país y lo relacionan con el lema propuesto por la CME, en este caso sobre una educación igualitaria.

FIGURA 1. *Alumnado del Grado de 1.º de Educación Social*



Podemos observar una sesión de la acción formativa en el aula con un grupo de Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la *Universitat de València* durante el curso 2022-23.

FIGURA 2. *Alumnado trabajando en la acción formativa del curso 2022-23*



Una vez explicada la campaña, los grupos, compuestos entre seis y ocho personas, se organizan para trabajar en la actividad. Pueden realizarla tanto en el aula como en

los espacios disponibles para ello en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. A continuación, mostramos alguna de las creaciones y recursos pedagógicos presentados.

FIGURA 3. *Infografía presentada por el alumnado*



FIGURA 4. *Infografía presentada por el alumnado*



En las Figura 3 y 4 podemos observar algunas de las infografías elaboradas por el alumnado como, por ejemplo, hablar de la CME, o bien, otro sobre qué pasos se han de seguir para alcanzar una educación de calidad. Los grupos, de forma voluntaria, pueden salir a exponerlo al resto de la clase, igualmente se habilita un aula virtual en la que se deposita el material elaborado por los diferentes grupos para que todo el alumnado tenga acceso.

Como se ha comentado anteriormente, todas las acciones culminan en la celebración de un acto central por la SAME, en el que durante el año 2023 se conmemoró en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación el décimo aniversario del proyecto, seguido de una tertulia en la que intervino alumnado, profesorado y personal de las organizaciones. El evento finalizó en el cauce del río Turia, en el que se encontró alumnado universitario y de centros escolares, como también el profesorado y resto de comunidad educativa (Figura 5).

FIGURA 5. *Lectura del manifiesto con alumnado de centros escolares, institutos y UV*



Para finalizar, y tras leer el manifiesto de la SAME 2023, se dejó constancia del lema #TransformAcciónEnIgualdad formando el símbolo humano del género femenino, mostrando los trabajos realizados por el alumnado de los centros de Educación Primaria, en el que presentaban la figura de una mujer, jornada en la que llegaron a participar unas 300 personas.

FIGURA 6. *Formación del símbolo del género femenino como cierre de la jornada*



La evaluación del proyecto se realiza tanto de forma interna como externa por parte del organismo que concede las ayudas de innovación docente; igualmente, se realizan procesos de evaluación con una metodología mixta que combina tanto el diseño e implementación de un cuestionario *had hoc* creado en la plataforma *Lime Survey* de la *Universitat de Valencia* (Ancheta-Arrabal *et al.*, 2023), dirigido a medir aspectos tales como la satisfacción, la participación en las acciones formativas, los conocimientos adquiridos, así como su adecuación y motivación; como el foro de

discusión mediante una pregunta abierta para comentarios o sugerencias con respecto a la evaluación del proyecto, las jornadas y sus acciones formativas que el equipo del proyecto evalúa para la mejora de las acciones futuras (Ancheta-Arrabal *et al.*, 2023)

En resumen, a través de los resultados que la evaluación mediante estos instrumentos ha venido produciendo en los últimos años, se viene observando una satisfacción general positiva por parte de la comunidad universitaria en relación con la implementación y el desarrollo del Proyecto de Innovación PID-SAME. Asimismo, en función de las respuestas obtenidas este curso, podemos afirmar que, para el alumnado que participó, ha servido para profundizar en la brecha de género, el derecho a la educación en el nivel global o aspectos aplicables a la práctica como futuros agentes educativos. Con respecto a las acciones formativas, se ha podido observar también satisfacción, tanto en la capacidad de los dinamizadores para motivar la participación como en la selección de actividades que compusieron la formación (Ancheta-Arrabal *et al.*, en prensa).

Finalmente, en relación con la respuesta abierta, dedicada a conocer de manera más específica algunas limitaciones o mejoras de las acciones, el alumnado viene destacando, principalmente, la necesidad de realizar más sesiones a lo largo del curso que combinen la sensibilización y el conocimiento de la CME con ejercicios prácticos y dinámicos, además de lo interesante que sería disponer de un espacio más amplio para la realización de debates en torno al tema a tratar.

6. Conclusiones

En su conjunto, la CME se erige como el compromiso de ciudadanía e instituciones en la lucha por los derechos humanos, haciendo hincapié en el derecho a la educación (Alventosa *et al.*, 2022). Con este fin, la plataforma compone y efectúa anualmente diversas acciones formativas e iniciativas cuyo fin último es el de movilizar y concienciar a toda la población en el respeto a la protección de los derechos de todas las personas, con especial atención al derecho humano reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal o, como indica la Declaración de Derechos Humanos (1948), la educación es un derecho que garantiza dichos derechos, promueve la mejora en la vida de las personas, reduce las desigualdades y es reconocido como un derecho humano que corresponde a todas las personas sin excepción alguna.

Por ello, revisando estudios como el de Barrón *et al.* (2010), se afirma que la formación de los profesionales críticos a partir de actividades con fines sostenibles es crucial para nuestra sociedad actual. Dentro de estas acciones se ubica el trabajo del grupo y el proyecto de innovación consolidados, como espacio destinado a reflexionar y repensar el estado del arte de la educación en todo el mundo, y que invita a la movilización de todos los agentes para reivindicar diversas realidades que actúan como motor para la educación, esto es, la acción intrínsecamente educativa.

El propósito del proyecto de innovación de la SAME en la *Universitat de València* es precisamente defender este derecho al acceso a la educación de calidad y equitativa, acorde con el desafío propuesto por la CME en torno al ODS 4 y el ODS 5 de la Agenda 2030, así como el ODS 17, que refuerce el establecimiento de las alianzas internacionales a favor del derecho a la educación mediante la estrecha colaboración con la CME. Tras el trabajo realizado estos años precedentes junto a la CME en la SAME,

comprobamos que es necesario continuar apostando por proyectos y procesos de innovación educativa para desarrollar actitudes proactivas en y para la educación. De hecho, a partir de este proyecto, se trabaja con el alumnado para desarrollar una institución universitaria democrática, sostenible y cooperativa, a la par que para dotar de sentido crítico las iniciativas de la institución universitaria como principal agente de movilización social, en la línea de la EpCG.

A este respecto, el proyecto de innovación sobre la SAME ha favorecido la participación del alumnado, vinculándose siempre a las enseñanzas impartidas en la *Universitat de València*; ha obtenido como resultado a nivel educativo y formativo un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo y transformador. Efectivamente, las diferentes acciones y actividades de aprendizaje diseñadas en torno a la CME en la *Universitat de València*, desde el curso 2013-14 que se implementó el proyecto de innovación, promueven la interrelación entre esta y las distintas organizaciones e instituciones de la sociedad valenciana fomentando el aprendizaje cooperativo. O, dicho de otra manera, esta acción ha fomentado la búsqueda y el desarrollo de pedagogías transformadoras e innovadoras que facilitan el aprendizaje significativo y vivencial, así como el desarrollo de metodologías activas para fomentar y hacer realidad la participación activa del alumnado en su propio proceso formativo en la universidad.

Actualmente como grupo de innovación docente consolidado, posibilita la estabilidad de la experiencia y la permanencia de los vínculos de colaboración entre diversos agentes de la comunidad universitaria, así como del resto de la comunidad educativa valenciana, haciendo patente el éxito del proyecto generado desde el compromiso y el trabajo de todos los agentes implicados que lideran la SAME en la Comunidad Valenciana.

7. Referencias bibliográficas

- ALCAIDE-CAPILLA, A., & MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J. (2017). La Educación para el Desarrollo (EpD) en un mundo diverso. Estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) en Paraguay y España. *Quaderns electrònics sobre el desenvolupaments humà i la cooperació*, 7, 19-36.
- ALVENTOSA-BLEDA, E., CERCOS-CHAMORRO, B., & PASCUAL SIVERA, S. (2022). El Proyecto de innovación educativa de la SAME 2022 y la importancia del papel docente como pilar del derecho a la educación y del ODS 4. En *INNOVAGOGÍA 2022. VI Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (pp. 3107-3120).
- ANCHETA-ARRABAL, A., CERCOS-CHAMORRO, B., MATEU-LUJÁN, B., PASCUAL-SIVERA, S., ORELLANA, S., & HERNÁIZ, N. (2023). Transform-acció per l'Educació en la Ciudadanía Mundial. En *IX Jornada d'Innovació Educativa Estimulant aprenentatges mitjançan l'us de la neuroeducació a les aules*. Universitat de València.
- ANCHETA-ARRABAL, A., MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J., & SEBASTIÁN-LOZANO, J. (en prensa). *La Semana de Acción Mundial por la Educación en la Universidad de Valencia. Una oportunidad para educar en la ciudadanía mundial, la justicia social y la alianza con el Sur global*. En M. L. Vázquez de Agredos, & F. Marhuenda, *Sostenibilidad curricular en Arte y Humanidades*. Tirant Lo Blanch.
- ANCHETA-ARRABAL, A., MATEU-LUJÁN, B., & PULIDO MONTES, C. (2021). Metanarrativa sobre el ODS4: Videoarte propuesto desde el proyecto de innovación SAME en la Universidad de Valencia. En M. C. Romero García y O. Buzón-García (Coords.), *Innovación e investigación docente en educación: Experiencias prácticas* (pp. 1748-1769). Dykinson.

- ANCHETA-ARRABAL, A., PASCUAL, S., & CERCOS-CHAMORRO, B. (2023). Transformar en la acción educativa para la igualdad de género. Una experiencia desde la innovación docente en la Universidad de Valencia. En B. Berral, J. A. Martínez Domingo, D. Álvarez Ferrandi, & J. J. Victoria Maldonado, *Investigación e innovación educativa en contextos diferenciados* (pp. 900-909). Dykinson.
- ANCHETA-ARRABAL, A., PULIDO-MONTES, C., ALVENTOSA-BLEDA, M. E. & MATEU LUJÁN, B. (2018). El Proyecto de Innovación SAME: el fomento de la Responsabilidad Social Universitaria en el alumnado de la Universidad de Valencia. En *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1294-1312). Universitat Politècnica de València.
- APARICIO, J. E. (2022). La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas: Una inversión para la transformación social. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 1-27.
- BARRÓN, Á., NAVARRETE, A., & FERRER-BALAS, D. (2010). Sostenibilización curricular en las Universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 388-399. www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013009018
- CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (2023). Campaña Mundial por la Educación. España. <https://cme-espana.org/>
- CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989). Disponible en <https://www.unicef.org/es/convenccion-derechos-nino/texto-convenccion>
- DÁVILA, P., & NAYA, L. M. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-134.
- DOCV. (2003). Ley 2/2003, de 28 de enero, de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Valencianas. <https://www.boe.es/eli/es-vc/l/2003/01/28/2/con>
- LAGARDE, M. (2012). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y utopías*. Coordinación Relaciones Públicas.
- LÓPEZ, C., VILASECA, C., & SERRANO, J. (2021). Una herramienta para erradicar la desigualdad y la violencia de género: el empoderamiento de la mujer. *Revista Europea de Historia de las Ideas Políticas y de las Instituciones Públicas*, 16, pp. 61-66.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 42, 85-102.
- MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J., & LLORET-CATALÁ, C. (2020). Odeseizar la educación y la cooperación al desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. *Educar*, 56 (2), 333-348.
- NACIONES UNIDAS (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/universal-declaration-of-human-rights>
- NACIONES UNIDAS (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- TOMASEVSKI, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. En *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (vol. 1, pp. 21-43).
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2018). *Global education monitoring report gender review 2018: Meeting our commitments to gender equality in education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002615/261593E.pdf>
- UNICEF (2023a). *Monitoring the situation of children and women. Gender norms and unpaid work*. <https://data.unicef.org/topic/gender/gender-norms-and-unpaid-work/>
- UNICEF (2023b). *The State of Global Learning Poverty*. <https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf>
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). *Convención sobre los derechos del Niño*. Nuevo Siglo, 5.

ESTUDIOS
Studies

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202430103116>

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS ENTORNOS INNOVADORES DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS

Theoretical Approach to Innovative Inclusive Learning Environments

Amelia R. GRANDA-PIÑÁN
Universitat de València
Correo-e: amelia.granda@uv.es

José Vicente LÓPEZ COMPANY
Generalitat Valenciana. Conselleria de Educació
Correo-e: jv.lopez@edu.gva.es

Encarna TABERNER PERALES
Generalitat Valenciana. Conselleria de Educació
Correo-e: e.tabernerperales@edu.gva.es

Sonia VECINO RAMOS
Generalitat Valenciana. Conselleria de Educació
Correo-e: s.vecino@edu.gva.es

Recibido: 1 de agosto de 2023

Envío a informantes: 13 de octubre de 2023

Aceptación definitiva: 3 de enero de 2024

RESUMEN: El presente artículo constituye una aproximación teórica al uso de los Entornos Innovadores de Aprendizaje (EIA) como contextos educativos inclusivos en la educación obligatoria. Los EIA combinan un diseño innovador del espacio y prácticas educativas innovadoras para favorecer la inclusión educativa y responder a las necesidades del alumnado. Se destaca la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Diseño Universal para el Aprendizaje Accesible (DUA-A) como teorías inclusivas que se pueden aplicar en estos entornos, afianzando de esta forma la primera idea. A modo de conclusión y como aportación novedosa se proponen una serie de

características que deben tener estos EIA para diseñarse correctamente y facilitar la inclusión de todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE: innovación educativa; aprendizaje; inclusión.

ABSTRACT: This article constitutes a theoretical approach to the use of Innovative Learning Environments (ILEs) as inclusive educational contexts in compulsory education. ILEs combine an innovative spatial design and innovative educational practices to promote educational inclusion and cater to the needs of students. The importance of Universal Design for Learning (UDL) and Accessible Universal Design for Learning (UDL-A) is highlighted as inclusive theories that can be applied in these environments, thus reinforcing the initial idea. As a conclusion, a series of characteristics are proposed, as a novelty, that these ILEs should have in order to be designed properly and facilitate the inclusion of all students.

KEYWORDS: educational innovation; learning; inclusion.

1. Introducción

LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA plantea el propósito de promover una educación obligatoria que favorezca el aprendizaje de todo el alumnado. En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su preámbulo que es preciso adaptar el sistema educativo a los desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la Unesco para la década 2020-2030. Además, es prioritario conseguir que el alumnado se sienta motivado para aprender, dentro y fuera del aula, a la vez que preparado para enfrentarse a los retos y necesidades que la sociedad del aprendizaje está demandando de ellos. Señala, además, que todo ello ha de propiciarse a través de nuevos espacios inclusivos y de metodologías innovadoras.

Por su parte, los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de las dos etapas que conforman la educación obligatoria (Real Decreto 157/2022 y Real Decreto 217/2022) inciden en la pertinencia de diseñar y aplicar un nuevo modelo curricular por competencias clave, priorizando aprendizajes fundamentales y regulando una ordenación académica inclusiva.

Esta idea, planteada en la legislación vigente, nos conecta con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, s. f.), que aboga por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y por promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, a la vez que nos interpela a implementar en el aula actuaciones que garanticen esta inclusión (Kaga, & Sretenov, 2021). Sin embargo, hacer realidad la inclusión requiere de diversos factores entre los cuales es indispensable que las escuelas sean seguras y accesibles. En este sentido, «la gestión de las aulas y los métodos de enseñanza deben fomentar entornos de aprendizaje positivos» (Unesco, 2020, p. 178).

Llegados a este punto, nos preguntamos cuál debe ser la mejor forma de organizar la propuesta curricular para garantizar que sea inclusiva. Es entonces inevitable hablar

del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual se define como «un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas basado en percepciones científicas sobre cómo aprenden los seres humanos» (CAST, s. f.). El objetivo principal del DUA consiste en tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al proponer flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación, permitiendo así al profesorado satisfacer las capacidades y las necesidades diversas del alumnado. Este marco de actuación, tal y como veremos a continuación, podría considerarse idóneo para el diseño de situaciones de aprendizaje inclusivas.

Llegados a este punto, es nuestro objetivo comprobar, a nivel documental, si se podrían considerar los Entornos Innovadores de Aprendizaje (EIA), definidos como el resultado de un diseño innovador del espacio y unas prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras (Mahat *et al.*, 2018), como una posible respuesta, totalmente alineada con el DUA, para atender a la diversidad del alumnado.

2. Objetivos de la investigación

El objetivo general del presente artículo es examinar si los EIA responden a la diversidad del alumnado, cumpliendo los principios del DUA, y cómo lo hacen.

Los siguientes objetivos específicos concretan el anterior:

- a. Analizar cuáles son las características que ha de tener una propuesta educativa inclusiva basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Diseño Universal para el Aprendizaje Accesible (DUA-A).
- b. Analizar las características de los EIA y cómo promueven la inclusión en los contextos educativos.
- c. Proporcionar características comunes de los EIA para facilitar una implementación efectiva e inclusiva en la educación obligatoria.

3. Metodología

Para elaborar este trabajo, se ha realizado una investigación documental (Moran Delgado, & Alvarado Cervantes, 2010), de tipo exploratorio, en la que se han analizado diferentes documentos para cumplir con los objetivos propuestos. Para realizar el trabajo, cuatro investigadores han realizado una búsqueda documental de los diferentes temas tratados. El tipo de documento analizado es principalmente electrónico.

El proceso seguido ha sido el siguiente:

– Selección de material: la búsqueda documental se ha realizado de la siguiente forma:

- En primer lugar, se analizó la legislación educativa vigente en España que regula la atención al alumnado y los currículos (ley de educación y reales decretos). De ella se extrajo todo lo relacionado con la inclusión educativa y los entornos o espacios educativos.
- A continuación, se analizaron las guías oficiales proporcionadas por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y por *European Schoolnet* en relación con este tema. Se analizaron un total de 7 guías de estas dos instituciones. En ellas se encontró única-

mente una mención a la inclusión, en un apartado en el que se recopilaban experiencias de centros.

- En tercer lugar, se analizaron los diferentes informes existentes relacionados con educación realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) desde 2010.
- En cuarto lugar, se buscó documentación en diferentes bases de datos, como *Education Resources Information Center (ERIC)* y *Google Scholar*. A partir de ahí se encontró un número de artículos y libros relacionados con el tema, de los cuales se ha extraído la información. Los términos empleados para la búsqueda han sido, principalmente: Entornos Innovadores de Aprendizaje, *Innovative Learning Spaces*, Aula del Futuro, *Future Classroom Lab*, inclusión educativa, *educative inclusion*, Diseño Universal de Aprendizaje, Diseño Universal de Aprendizaje Accesible.
- Revisión del material: los diferentes miembros del equipo fueron haciendo una revisión del material encontrado, para seleccionar aquel más importante, haciendo una distinción entre el interesante y el no relacionado.
- Organización: todo el equipo puso en común lo encontrado en los diferentes documentos en un único archivo, ordenado por temas. De esta forma se identificó lo que se ha tratado sobre el tema, relacionándolo entre sí, y extrayendo de todo ello citas y referencias que sustentaran nuestra hipótesis.

Este artículo es el documento donde reflejamos nuestra interpretación sobre la relación existente entre estos dos conceptos, EIA e inclusión educativa, a partir de la cual se pueden plantear futuros estudios empíricos.

4. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para promover la inclusión de todo el alumnado

Una propuesta curricular inclusiva se realizará a partir de la idea de que la totalidad del alumnado es diverso, y no solo una parte de él, y que cada persona cuenta con unas circunstancias, características o talentos únicos. Partiendo de esta premisa, solo cabe proponer un modelo centrado en las fortalezas e intereses de todo el alumnado con la intención de hacerles protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, garantizando que podrá llevar a cabo el proceso educativo a su ritmo (Renzulli, Reis, & Tourón, 2021).

El DUA, definido en la introducción, conlleva mantener altas expectativas de logro para todo el alumnado, incluyendo aquellos con discapacidades, los que carecen de competencia lingüística en la lengua de aprendizaje o los que se encuentran en un contexto con escasos recursos socioculturales. Por otro lado, proporciona flexibilidad en las formas en que se presenta la información a los estudiantes; en los modos en los que se les pide que demuestren sus conocimientos y habilidades; y en las maneras en que son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje. Por último, reduce las barreras en la enseñanza, dado que pone el foco en cómo el sistema atiende las necesidades de cada alumno o alumna, proporcionando adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados para cada uno, en el caso de que sea necesario.

Así pues, además de adquirir conocimientos, el alumnado debe dominar el proceso de aprendizaje en sí mismo para convertirse en aprendiz experto. Desde la perspectiva del DUA, los aprendices expertos emplean sus recursos y conocimientos, activándolos para asimilar nueva información y adquirir nuevas competencias, diseñando planes y tácticas efectivas para optimizar el aprendizaje, demostrando una predisposición para adquirir nuevos conocimientos y una motivación por dominar el proceso de aprendizaje en sí mismo. En este sentido, el objetivo del DUA será que el profesorado sea creativo e ingenioso para diseñar entornos en los que todo el alumnado tenga la oportunidad de convertirse en un estudiante experto y se cuente con los medios flexibles para conseguirlo. Estos contextos de aprendizaje han de contemplar los tres principios fundamentales que guían el DUA y que proporcionan un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa. Se indican a continuación (Alba *et al.*, 2013):

a) *Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)*

Se sugiere ofrecer opciones variadas para la presentación de la información, considerando las diferentes formas de percepción y comprensión del alumnado. Esto incluye alternativas auditivas, visuales, matemáticas, símbolos, ilustraciones, movimiento, tablas, fotografías y materiales manipulables. Además, se pueden activar conocimientos previos, destacar ideas principales y relacionarlas para facilitar la comprensión y la transferencia del conocimiento a situaciones reales.

b) *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)*

Es importante tener en cuenta que los estudiantes tienen diferentes formas de involucrarse y expresar lo que saben. Por ello, se recomienda ofrecer diversas opciones para la acción y la expresión, como proporcionar opciones para la comunicación, definir niveles graduados de apoyo, guiar la planificación y el desarrollo de estrategias y facilitar la gestión de información y recursos.

c) *Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)*

Este principio se relaciona con el componente afectivo del aprendizaje, ya que cada estudiante tiene intereses y motivaciones distintas. Para captar el interés, se sugiere permitir la elección individual y la autonomía, variar las exigencias y recursos, fomentar la colaboración, utilizar el *feedback* orientado hacia la maestría y proporcionar opciones para la autorregulación de las emociones y el desarrollo de habilidades para afrontar problemas cotidianos. También se pueden fomentar la autoevaluación y la reflexión.

No siempre resulta fácil organizar el aula siguiendo las pautas DUA. Por ello, el Diseño Universal y Aprendizaje Accesible (DUA-A) resulta tan interesante, puesto que da claves y proporciona herramientas, materiales y recursos para analizar y facilitar la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional. Se entiende por ac-

cesibilidad física la posibilidad de una persona para acceder, moverse y manipular los objetos de forma cómoda para participar en las actividades propuestas. La accesibilidad sensorial se relaciona con el acceso a la información a través de los sentidos. La accesibilidad cognitiva implica la comprensión y la adaptación de los entornos y las actividades al nivel del usuario. Por último, la accesibilidad emocional se basa en la interacción entre los factores emocionales y el contexto educativo, lo que puede facilitar o dificultar el aprendizaje y la participación del alumnado (Agustí *et al.*, 2021).

Estas propuestas ponen el acento en la transformación de los espacios para acompañar el cambio del modelo educativo. Y es que, a veces, los espacios constituyen un problema para la innovación, porque son demasiado rígidos y no permiten ni facilitan el trabajo cooperativo y los agrupamientos flexibles. Es, por tanto, importante rediseñarlos para que resulten amables y acogedores, para que sean ágiles y promuevan el aprendizaje centrado en el alumno, la colaboración entre docentes, la integración de la tecnología, los horarios flexibles y la relación con la comunidad (Nair, 2016).

En esta misma línea, López Gutiérrez (2018) nos invita a recorrer los espacios de un centenar de escuelas repartidas por los cinco continentes, que resultan inspiradoras para entender la necesidad de introducir cambios en nuestros centros que los encaminen hacia este nuevo modelo educativo.

La tendencia debe ser diseñar espacios y contextos significativos que potencien la autonomía, la comunicación, la curiosidad natural y los deseos de aprender del alumnado, y, a su vez, ofrecerles un lugar de convivencia y de investigación en el que dar respuesta a sus propias preguntas. Espacios y escenarios diversos y flexibles, que pueden servir de detonantes para generar propuestas con las que poder explorar infinitas posibilidades. Además, es necesario salir del aula y utilizar otros espacios del propio centro y los de fuera del centro, que pueden convertirse en laboratorios en los que investigar, explorar y crear. En ellos, se han de seleccionar y elaborar materiales curriculares y didácticos que promuevan la interacción y permitan diversos niveles de participación y aprendizaje; utilicen opciones múltiples de motivación, representación de la información y expresión, y respeten los criterios de accesibilidad, igualdad, no discriminación y sostenibilidad.

Esta idea entronca con el concepto de «espacio como tercer maestro» que acuñó Loris Malaguzzi, el cual mantenía que los entornos deben ser flexibles para que el profesorado pueda responder a los intereses de los niños, así como para estimularlos a construir conocimiento en equipo. En definitiva, los centros y las aulas deben ser lugares de trabajo en los que los estudiantes puedan explorar, descubrir y fomentar sus talentos (Ostrowska *et al.*, 2021).

5. Entornos Innovadores de Aprendizaje e inclusión

En este apartado se describen y detallan los EIA que, tal como afirman Page y Davis (2016), constituyen los nuevos modelos en la enseñanza del siglo XXI. Estos modelos están diseñados para maximizar la inclusividad y activar el aprendizaje, dos de los objetivos que se deben tener en cuenta para minimizar el abandono y el fracaso escolar.

Según exponen Mahat *et al.* (2018), el concepto de entornos de aprendizaje emerge recientemente a partir de un cambio en la concepción del contexto de aprendizaje, el cual incluye los roles del profesorado y del alumnado, debido a influencias psicológicas, socioculturales y pedagógicas. Estos autores identifican diferentes influencias que han impulsado una evolución de entornos de aprendizaje: las teorías constructivistas, el cambio de un proceso centrado en el profesorado a otro centrado en el alumnado, la globalización y todo lo que conlleva o los avances de la tecnología digital, entre otros.

Hace décadas se planteaba la pregunta sobre cómo debe ser el entorno para que apoye el aprendizaje de la forma más efectiva (Entwistle y Brennan, 1971). La respuesta se modifica a la velocidad a la que evoluciona la sociedad. En la actualidad, en la llamada sociedad del conocimiento, se ha producido un cambio con respecto a los modelos anteriores, más industriales, puesto que el alumnado necesita adquirir habilidades que le permitan prosperar en una sociedad cada vez más compleja, donde la tecnología digital ha supuesto una revolución en todos los ámbitos y el aprendizaje a lo largo de la vida es básico (Fullan y Langworthy, 2014).

No existe una única definición reconocida internacionalmente de Entorno Innovador de Aprendizaje (EIA), *Innovative Learning Environment* (ILE) en inglés, sino que esta se ve influenciada por múltiples factores como pueden ser las políticas educativas o los arquitectos implicados y sus respectivas ideas, o, por otro lado, las expectativas y preferencias del profesorado, alumnado y familias a la hora de idearlos. De hecho, tampoco todas las investigaciones hacen referencia a estos entornos con el mismo nombre, pues encontramos, en referencia a lo mismo, los términos *New Generation Learning Spaces* (Byers *et al.*, 2018) o *Smart Learning Spaces* (Bautista y Borges, 2013).

Para este artículo nos interesa la definición que proporciona un proyecto de reconocido prestigio a nivel internacional, el *Innovative Learning Environment and Teacher Change* (ILETC), llevado a cabo por la Universidad de Melbourne. Para este proyecto, un EIA se define como el resultado de un diseño innovador del espacio y unas prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras (Mahat *et al.*, 2018). Para los autores de este proyecto, solo cuando estos dos fenómenos, el espacio y la práctica, se combinan exitosamente se puede dar un EIA. Es decir, un espacio puede ser considerado innovador en cuanto al diseño, pero solo se convierte en un EIA cuando, tanto profesorado como alumnado, trabajan de forma innovadora en él.

Tomando como referencia esta definición, extraemos como puntos clave de un entorno innovador de aprendizaje estos dos elementos: el espacio y las prácticas educativas. Veamos a continuación estos dos conceptos en mayor profundidad.

Siguiendo con el proyecto ILETC, podemos definir los diseños innovadores de espacios de aprendizaje, término que aparece en la definición proporcionada de los EIA, o espacios educativos innovadores, término con el que se conoce más comúnmente, como aquellas instalaciones educativas diseñadas para facilitar un alto grado de flexibilidad en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje y la actividad socioeducativa (Mahat *et al.*, 2018). Este estudio recoge que un ILE no se define fácilmente por parámetros concretos, sino, más bien, por los principios y los valores experienciales incorporados en su diseño: cómo favorece la relación entre alumnado, profesorado, contenidos y recursos (incluidas instalaciones y tecnología).

Diferentes informes internacionales (Dumont, Istance y Benavides, 2010; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2013) recogen la

idea de que la mejora de la educación en los centros educativos pasa, entre otros factores, por un tiempo y un espacio organizado de forma diferente y menos rígida.

Por otro lado, volviendo a desgranar la definición proporcionada de EIA, que-remos señalar que desde el proyecto ILETC se definen las prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras como la suma de actividades que combinadas facilitan los mejores resultados de aprendizaje posibles para el alumnado a la vez que desarrollan en ellos las conocidas como habilidades del siglo XXI (creatividad, colaboración, comunicación y pensamiento crítico) (Mahat *et al.*, 2018).

Enriqueciendo esta idea, Basye *et al.* (2015) destacan la necesidad de que los espacios de aprendizaje sean «activos», haciendo referencia a la forma de trabajo que se desarrolla en ellos. Bonwell y Eison (1991) definen el concepto de aprendizaje activo como «todo aquello que supone que los estudiantes hagan cosas y que piensen en las cosas que estén haciendo (p. 2)». Por lo tanto, las prácticas a llevar a cabo en estos espacios son prácticas dinámicas que invitan, además, a la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

Llegados a este punto, cabe traer a colación la forma en la que se está fomentando la creación de estos EIA en los centros educativos. A nivel europeo, como resultado de un proyecto internacional de investigación y desarrollo conocido como *Innovative Technologies for Engaging Classrooms* (iTEC) (Lewin y McNicol, 2014), el consorcio de ministerios de educación europeos *European Schoolnet* creó en Bruselas un entorno de aprendizaje inspirador, el *Future Classroom Lab* (FCL). Este laboratorio está destinado a que los participantes en la educación puedan explorar prácticas pedagógicas innovadoras, equipamientos educativos y tecnologías. En paralelo desarrollaron un conjunto de herramientas, el *Future Classroom Toolkit*, que se pueden aplicar en un centro educativo para introducir o ampliar el uso innovador de las tecnologías digitales, dentro de prácticas pedagógicas avanzadas (European Schoolnet, 2023).

En España este proyecto ha sido adoptado por el INTEF bajo el nombre de Aula del Futuro (INTEF, 2023), creando una red de aulas similares al laboratorio situado en Bruselas, donde cada comunidad o ciudad autónoma puede formar al profesorado para que realice innovaciones en sus aulas y centros en la línea de todo lo anterior, es decir, que adapten espacios y prácticas para crear EIA. Además, este proyecto ha sido desarrollado y adaptado a las características y necesidades concretas en algunas de las comunidades autónomas. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana recibe el nombre de Aules Transformadores (Generalitat Valenciana, 2023), son las Aulas del Futuro de Extremadura (Junta de Extremadura, 2023), en Navarra se las conoce como las Ikasnova (Gobierno de Navarra, 2023), en Asturias se las llama Aulas Dinámicas (Educastur, 2023) o en las Islas Canarias Espacios Creativos (Gobierno de Canarias, 2023), por nombrar algunas.

6. Características comunes de los EIA

Tal y como se puede extraer de lo recogido anteriormente, no existe una propuesta única o fija en relación al diseño de los EIA, pero sí una serie de características comunes a todos. Estas podrían ser las siguientes:

6.1. *Disposición flexible*

Ya se ha comentado que no existen unos parámetros concretos, fijos, que definan cómo deberían ser, sino más bien unos principios y valores incorporados en su diseño, centrados principalmente en favorecer la relación entre el alumnado, el profesorado, los contenidos y los recursos (Mahat *et al.*, 2018). De hecho, *European Schoolnet* recoge en su Guía *Building Learning Labs and Innovative Learning Spaces* (Attewell, 2019) que el diseño original de las seis zonas de aprendizaje en el FCL en Bruselas nunca tuvo la intención de ser prescriptivo. La intención con las zonas era más animar a los docentes a reflexionar en cómo la organización del mobiliario o la tecnología dentro del espacio puede apoyar una variedad de prácticas pedagógicas innovadoras.

Los EIA son espacios flexibles, versátiles y adaptables a diferentes agrupamientos y edades o necesidades del alumnado, donde se utiliza mobiliario variado para crear diferentes zonas de trabajo o aprendizaje, en las que alumnado y profesorado desarrollan múltiples habilidades y competencias. Basye *et al.* (2015, citado en Bannister, 2017, p. 9) examinan el concepto de aulas «ágiles» reconociendo la necesidad de que «el aula singular sea una sala flexible y multifuncional», donde se puedan variar fácilmente las actividades, sea posible trabajar en diferentes agrupamientos, se usen diferentes recursos a la vez y cada persona desarrolle la tarea que necesite desarrollar a su ritmo.

Habitualmente encontramos en ellas mesas y sillas plegables, apilables y móviles, así como otro tipo de mobiliario ergonómico que permite trabajar de forma cómoda en diferentes espacios y posturas. No debemos olvidar que todo el espacio y el mobiliario disponible deberán ser accesibles físicamente, siguiendo el DUA-A.

La gran capacidad de adaptabilidad inherente a estos espacios favorece la inclusión del alumnado desde la perspectiva de que cualquier proceso de aprendizaje puede tener lugar en ellos, con el nivel de flexibilidad y adaptación que el alumnado o el profesorado requiera (en espacio, tiempo, recursos...).

6.2. *Ambiente cuidado y comfortable*

En cuanto al ambiente, se da una importancia especial a aspectos como la luminosidad o la acústica. Hay pruebas (Barrett, & Zhang, 2009) que demuestran que los alumnos se pueden comportar de manera diferente en función de los cambios en el entorno y estos pueden afectar a su respuesta en el aula. Por ejemplo, Heschong Mahone Group (2003) expone que una percepción auditiva cómoda y clara, junto con ausencia de ruido, promueve la eficiencia en el trabajo y el aprendizaje. Igualmente, recoge que las características de las ventanas afectan el desempeño académico, teniendo un efecto positivo las ventanas grandes y con vistas interesantes, donde penetra luz natural, y un efecto negativo aquellas por las que pasa la luz intensa del sol o que no se pueden regular.

Por otro lado, Wall (2016) asocia los aspectos arquitectónicos con mejores resultados académicos, ya que fomentan una mejor comunicación y confort del estudiante y del docente. En relación con este último concepto, el confort, encontramos que estos espacios disponen a menudo de zonas de trabajo con un mobiliario más informal, como sofás, cojines, alfombras...

Como otras características del ambiente, al hablar de espacios diseñados para facilitar un trabajo creativo, colaborativo o innovador, se hace mención a que están ordenados e invitan a la calma (Oblinger, 2006). Otros estudios se han realizado en relación a la calidad del aire o a la temperatura (Heschong Mahone Group, 2003), aspectos a tener en cuenta a la hora de favorecer un ambiente agradable.

Con esta atmósfera se hace hincapié en la importancia de la consideración del bienestar del alumnado y del profesorado, bienestar físico, social y emocional. Esto va en la línea de la accesibilidad emocional que se pretende desde la perspectiva DUA-A.

6.3. *Tecnología invisible*

Los EIA disponen de tecnología digital para su uso cuando corresponda. La creación de estos espacios incluye la instalación de dispositivos o elementos que permiten la conectividad, la actualización de la red de internet y los sistemas de carga, tal y como se identifica en alguna de las guías analizadas (Attewell, 2019). La conectividad debe ser inalámbrica, aspecto fundamental para maximizar la adaptabilidad y la flexibilidad del espacio, garantizando la movilidad y la comodidad a la hora de utilizar la tecnología (Bautista y Borges, 2013).

Gros (2010) defiende que la tecnología digital debe ser introducida en el aula de forma invisible, de manera que esté a disposición del alumnado y el profesorado como instrumento de trabajo intelectual, por un lado, y como herramienta de construcción compartida de conocimiento, por el otro, pero sin ser la protagonista del espacio, sino más bien un apoyo existente, pero secundario.

La OECD (2013) señala que la tecnología digital puede desempeñar un papel esencial al dar la posibilidad de adaptar el aprendizaje a las necesidades y los ritmos individuales del alumnado. Un ejemplo claro es la existencia de dispositivos que permitan a alumnado con dificultades físicas o sensoriales (ceguera, sordera, mutismo, parálisis...) acceder al aprendizaje.

6.4. *Prácticas educativas variadas*

En relación con todo lo anterior, la forma de trabajo del alumnado en estos entornos incluye actividades en las que se desarrollan habilidades y competencias a la vez que se adquieren conocimientos y hábitos. A este respecto es importante recoger las orientaciones que dan varios autores sobre que el espacio debe promover una planificación didáctica en la que la actuación del alumnado como sujeto activo sea considerada fundamental, promocionando la capacidad de decisión del alumnado sobre la organización del aula (objetivos, tiempos, espacios, fases, productos...), mientras que el profesorado pasa a considerarse promotor de procesos de creación, exploración, diseño y evaluación (OCDE, OIE-Unesco, Unicef LACRO, 2016; Byers, 2015; Byers, Harnell-Young, & Imms, 2018). No debemos olvidar la necesidad de partir de las fortalezas y las motivaciones del alumnado, permitiendo los diferentes ritmos.

Retomando los principios fundamentales del DUA indicados por Alba *et al.* (2013), consideramos que la flexibilidad que se promueve en estos entornos puede propiciar la respuesta inclusiva de todo el alumnado al proporcionar múltiples for-

mas de implicación, representación, acción y expresión. De esta forma, a través de la flexibilidad del espacio, su mobiliario y sus recursos, se pueden ofrecer diferentes formas de representación de la información, incluyendo alternativas audiovisuales, permitiendo el movimiento o la manipulación de materiales diversos. Igualmente, el enfoque centrado en un trabajo competencial, en el que el alumnado sea actor y protagonista de su aprendizaje, permite al profesorado guiarle hacia diferentes formas de acción y expresión que le faciliten el aprendizaje, proporcionando diferentes tipos de apoyo. Finalmente, al propiciar la toma de decisiones por parte del alumnado, capta el interés y apoya una motivación intrínseca que aumenta la implicación, así como el autoconocimiento se desarrolla a partir de la metacognición propiciada por diferentes formas de evaluación y momentos de reflexión. Todo lo anterior, de igual forma, facilitaría la accesibilidad cognitiva y sensorial que se promueve desde el DUA-A.

7. Conclusiones

El presente artículo explora la posibilidad de que los Entornos Innovadores de Aprendizaje (EIA) sean una respuesta adecuada para favorecer la inclusión de todo el alumnado. Estos entornos, que, tal y como se ha visto en los apartados anteriores, combinan un diseño innovador del espacio y prácticas educativas innovadoras, se proponen, por primera vez en este artículo, como realidades que permiten e incluso favorecen la puesta en práctica de los principios de las principales teorías inclusivas, como son el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o el Diseño Universal para el Aprendizaje Accesible (DUA-A).

La revisión realizada propone como novedad, y para reafirmar la idea anterior, una serie de características comunes a los diferentes EIA que se han ido diseñando a partir de diferentes proyectos internacionales, para facilitar al profesorado un punto de partida que favorezca una implementación exitosa siempre teniendo la inclusión como tema central de la actuación. De esta forma, se propone la creación de entornos flexibles, versátiles y adaptativos, con un diseño cuidado, donde la tecnología está presente de forma invisible para apoyar el aprendizaje, al cual se llega a partir de prácticas educativas en las que el alumnado tiene un papel protagonista en el propio proceso.

Dado que este trabajo es una aproximación teórica al tema, futuros estudios deberán analizar la aplicación de estas características en entornos escolares reales para evidenciar de manera empírica la mejora del éxito escolar del alumnado y su relación con una mayor inclusión.

En conclusión, el artículo plantea una propuesta innovadora y prometedora para abordar la inclusión educativa a través de la creación de Entornos Innovadores de Aprendizaje. La combinación de un diseño de espacio flexible y prácticas educativas variadas basadas en el DUA puede ser clave para preparar al alumnado para enfrentarse a los retos del siglo XXI y promover una sociedad del aprendizaje inclusiva, activa y participativa.

8. Referencias bibliográficas

- AGUSTÍ, F. J., ANGULO, A., MARTÍ, A., PÉREZ, N., TORMO, E., & VILLAESCUSA, M. I. (2021). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2023/04/DUAA23c.pdf>
- ALBA, C., SÁNCHEZ, P., SÁNCHEZ, J. M., & ZUBILLAGA, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*, UCM. http://educadua.es/doc/dual/dua_pautas_2_0.pdf
- ATTEWELL, J. (2019). *Building Learning Labs and Innovative Learning Spaces*. European Schoolnet. https://fcl.eun.org/documents/10180/4589040/FCL_guidelines_2019_DEF.pdf
- BANNISTER, D. (2017). *Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos*. European Schoolnet. https://intef.es/wp-content/uploads/2018/09/EspaciosdeAprendizaje_Gu%C3%ADa_ES.pdf
- BARRET, P., & ZHANG, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces Design Implications for Primary Schools*. https://www.researchgate.net/publication/228356048_Optimal_Learning_Spaces_Design_Implications_for_Primary_Schools
- BASYE, D., GRANT, P., HAUSMAN, S., & JOHNSTON, T. (2015). *Get Active. Reimagining Learning Spaces for Student Success*. International Society for Technology in Education (ISTE). <https://www.k12blueprint.com/sites/default/files/Get-Active-Book.pdf>
- BAUTISTA, G., & BORGES, F. (2013). Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, 15(3), 18-21. https://www.academia.edu/5483042/Smart_Classrooms_Innovation_in_formal_learning_spaces_to_transform_learning_experiences
- BONWELL, C. C., & EISON, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education*, 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- BYERS, T. (junio 2015). *The empirical evaluation of the transition from traditional to New Generation Learning Spaces on teaching and learning* (Conference paper). Second Annual International Learning Environments Research Higher Degree Symposium. https://www.researchgate.net/publication/282355859_The_empirical_evaluation_of_the_transition_from_traditional_to_New_Generation_Learning_Spaces_on_teaching_and_learning
- BYERS, T., HARTNELL-YOUNG, E., & IMMS, W. (2018). Empirical evaluation of different classroom spaces on students' perceptions of the use and effectiveness of 1-to-1 technology. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 153-164. DOI: 10.1111/bjet.12518
- BYERS, T., MAHAT, M., LIU, K. KNOCK, A., & IMMS, W. (2018). *A systematic review of the effects of learning environments on students learning outcomes* (Informe n.º 4/2018). University of Melbourne.
- CAST. (29 de diciembre 2023). *About Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- DUMONT, H., ISTANCE, D., & BENAVIDES, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: using research to inspire practice*. OECD publishing. <https://www.oecd.org/education/ceeri/thenatureoflearningusingresearchtoinspirepractice.htm>
- EDUCASTUR. (23 de junio de 2023). *Aulas Dinámicas*. <https://www.educastur.es/aulas-dinamicas>
- ENTWISTLE, N. J., & BRENNAN, T. (1971). The academic performance of students. *British Journal of Educational Psychology*, 41(3), 268-276. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1971.tb00671.x
- EUROPEAN SCHOOLNET (23 de junio de 2023). *Kit de herramientas para el Aula del Futuro*. <https://fcl.eun.org/toolkit>
- FULLAN, M., & LANGWORTHY, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- GENERALITAT VALENCIANA (23 de junio de 2023). *Aules Transformadores d'Espais i Metodologies Educatives*. <https://portal.edu.gva.es/aulestransformadores/es/inicio/>

- GOBIERNO DE CANARIAS (23 de junio de 2023). *Espacios creativos*. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/espacioscreativos/>
- GOBIERNO DE NAVARRA (23 de junio de 2023). *Ikasnova*. <https://ikasnova.digital/>
- GROS, B. (2010). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=41525>
- HESCHONG MAHONE GROUP (2003). *Windows and classrooms: A study of student performance and their indoor environment*. Heschong Mahone Group. https://www.aceee.org/files/proceedings/2004/data/papers/SSo4_Panel7_Paper01.pdf
- INTEF (23 de junio de 2023). *Aula del Futuro*. <https://auladelfuturo.intef.es/>
- JUNTA DE EXTREMADURA. *Aulas del Futuro de Extremadura*. <https://auladelfuturo.educarex.es/>
- KAGA, Y., & SRETENOV, D. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- LEWIN, C., & McNICOL, S. (2014). *Creating the Future Classroom: Evidence from the iTEC project*. Manchester Metropolitan University. https://fcl.eun.org/documents/10180/18061/iTEC+evaluation+report+2014_ES.pdf/5e9c4b15-e2e2-4a25-ac8f-c2cdc866b46a
- LÓPEZ GUTIÉRREZ, S. (2018). *Esencia: Diseño de espacios educativos: aprendizaje y creatividad*. Luis Vives.
- MAHAT, M., BRADBEER, C., BYERS, T., & IMMS, W. (2018). *Innovative Learning Environments and Teacher Change: Defining key concepts* (Informe n.º 3/2018). University of Melbourne, LEARN. <http://www.ilet.com.au/publications/reports>
- MORÁN DELGADO, G., & ALVARADO CERVANTES, D. G. (2010). *Métodos de investigación*. Pearson educación.
- NAIR, P. (2016). *Diseño de espacios educativos: Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumnado*. Ediciones SM.
- OBLINGER, D. (Ed.). (2006). *Learning Spaces*. Educause. <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2013). *Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/innovativelearningenvironmentspublication.htm>
- OCDE, OIE-UNESCO y UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. https://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength Through Diversity*. OECD Publishing DOI: 10.1787/e907e2e1-en
- OSTROWSKA, B., POLAK, M., ZAROD, M., VERWIJVEL, B., GARNIER, X., SOYLEMEZ, B., & OZDEMIR, C. (2021). *Proyecto Novigado. Guía sobre Innovaciones en los Espacios de Aprendizaje*. INTEF. <https://fcl.eun.org/documents/10180/6262339/Novigado-Guidelines-ES.pdf/87d-de5do-52ad-6365-22c2-4b4bfa4508ift=1678687938693>
- PAGE, A., & DAVIS, A. (2016). The Alignment of Innovative Learning Environments and Inclusive Education: How Effective is the New Learning Environment in Meeting the Needs of Special Education Learners? *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 13(2), 81-98.

- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (29 de diciembre 2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. undp.org/es/sustainable-development-goals
- REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- RENZULLI, J., REIS, S., & TOURÓN, J. (2021). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela. Una guía práctica para el desarrollo del talento*. Unir.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesco. DOI: 10.54676/WWUU8391
- WALL, G. (2016). *The impact of physical design on student outcomes*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Primary-Secondary/Property/Design/Flexible-learning-spaces/FLS-The-impact-of-physical-design-on-student-outcomes.pdf>

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202430117131>

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Strategies for Promoting Creativity in Teacher Education

Inmaculada NAVARRO-GONZÁLEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid
Correo-e: mainavarro@edu.uned.es

Chunfang ZHOU
Southern Denmark University, Odense, Denmark
Correo-e: chzh@sdu.dk

Recibido: 17 de agosto de 2023
Envío a informantes: 16 de septiembre de 2023
Aceptación definitiva: 18 de noviembre de 2023

RESUMEN: Las directrices europeas, entre las que se encuentra la Agenda 2030, están enfocadas al cambio en la educación con la necesidad de un aprendizaje continuo, la asunción de la responsabilidad personal del propio aprendizaje y la adopción de nuevos enfoques de aprendizaje que preparen a las personas con las competencias pertinentes. Los modelos educativos deben ir encaminados al desarrollo de habilidades blandas como la creatividad. Para el desarrollo de la capacidad creativa se han sugerido diversas estrategias en campos como la ingeniería o la medicina, pero son escasos los estudios centrados en la formación de docentes. El diseño metodológico es cualitativo a través de la búsqueda bibliográfica de artículos relevantes. Este artículo ofrece estrategias [uso de herramientas de pensamiento, aprendizaje basado en problemas (ABP) y creación de un entorno de aprendizaje propicio a la creatividad] que pueden aplicarse para la potenciación de la creatividad en la formación de maestros. Además, analiza las características del ABP, su ciclo de aprendizaje y los métodos para mejorar su dinámica de grupo. El contenido de los programas de formación de maestros debe estar acorde a las competencias que se espera que, posteriormente, los niños de educación primaria obtengan en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: creatividad; formación del profesorado; aprendizaje basado en problemas; estrategias; escuela primaria; creatividad del profesorado.

ABSTRACT: European guidelines, including the 2030 Agenda, focus on change in education with the need for lifelong learning, taking personal responsibility for one's own learning and adopting new approaches to learning that equip people with relevant competences. Educational models should be geared towards the development of soft skills such as creativity. For the development of creative skills, various strategies have been suggested in fields such as engineering or medicine, but few studies have focused on teacher training. The methodological design is qualitative through a literature search of relevant articles. This article offers strategies [use of thinking tools, problem-based learning (PBL) and creation of a learning environment conducive to creativity] that can be applied to enhance creativity in teacher education and analyses the characteristics of PBL, its learning cycle and methods to improve its group dynamics. The content of teacher training programs should be in line with the competences that primary school children are expected to obtain in schools later on.

KEYWORDS: Creativity; teacher training; Problem-Based Learning; strategies, primary school; teachers' creativity.

1. Introducción

EL PROFESORADO ES EL ELEMENTO esencial para la transformación de la educación; por lo tanto, el contenido de los programas de formación de maestros no puede estar aislado de las habilidades y de las competencias que se espera que los estudiantes de Primaria obtengan en su aprendizaje.

El Foro Económico Mundial denomina el momento actual la Cuarta Revolución Industrial. En un informe titulado *La educación y la Cuarta Revolución Industrial*, Brown-Martin (2017) menciona que «nada en nuestros sistemas educativos formales actuales está diseñado para hacer frente a los desafíos humanos del siglo XXI». Según este informe, la revolución tecnológica, unida al cambio climático y al rápido crecimiento de la población mundial, hacen que este siglo sea el más desafiante al que se ha enfrentado nuestra especie. Tanto los gobiernos como los educadores y los padres deben preguntarse cómo pueden preparar a las generaciones presentes y futuras para prosperar en este mundo en transformación. Jack Ma, fundador del grupo Alibaba, afirma que los trabajos del futuro serán aquellos que no puedan desarrollar las máquinas (Forbes, 1 de febrero de 2018). Esta idea sugiere que debemos potenciar aquellas competencias en las que los humanos superamos a las máquinas, a saber, la interacción social (con la inteligencia emocional que ello supone), la destreza física y la movilidad (danza, natación, escalada de montañas...) y la creatividad (descubrimientos científicos, escritura creativa, espíritu empresarial). Así, el sistema educativo, diseñado para una economía industrial en proceso de automatización, requiere de una transformación que pase de un sistema basado en hechos y procedimientos a otro que aplique activamente esos conocimientos a la resolución de problemas en grupo, con un enfoque sistémico. Estas consideraciones llevan implícita la necesidad de introdu-

cir, desarrollar y potenciar la creatividad en la escuela de una manera sistemática y en todos los niveles educativos.

La finalidad de esta investigación se basa en la consideración de que el diseño del plan de estudios para la formación de maestros tenga como fundamento propuestas que permitan el desarrollo de competencias como la creatividad. La conexión de la formación inicial del profesorado con el currículo escolar en relación con la capacidad creativa facilita el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este planteamiento como referencia, los objetivos específicos del artículo son los siguientes: (a) Valorar el concepto de creatividad como fundamental en la formación de docentes; (b) Analizar el modelo del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y sus posibilidades para el fomento de la creatividad en la formación didáctico-disciplinar del profesorado; (c) Incentivar una formación, con la creatividad como núcleo, fundamentada en la investigación, la observación y la creación desde el conocimiento y la experiencia del currículo; (d) Generar instrumentos de trabajo acordes con la estructura curricular de la etapa de Educación Primaria.

2. Metodología

Los artículos de investigación se seleccionaron en la base de datos Scopus a través de las palabras clave. En primer lugar, las palabras clave utilizadas en la búsqueda son «Creatividad» y «formación del profesorado», con un rango de búsqueda entre 2010 y 2023. El buscador ofrece 155 documentos. En segundo lugar, restringimos la búsqueda a las áreas de Psicología y Ciencias Sociales, con artículos y capítulos de libro entre los tipos de documentos y que estén redactados en inglés y español. Scopus ofrece la posibilidad de seleccionar palabras clave dentro de la búsqueda inicial, ahí acotamos la búsqueda a «Formación de maestros», «Creatividad», «Enseñanza» y «Educación». Estas restricciones acotan la búsqueda a 53 documentos. Por último, seleccionamos los artículos para su análisis mediante la lectura de los títulos, los resúmenes y los textos completos, siguiendo los siguientes criterios: (a) el artículo es pertinente para la pregunta del estudio y (b) el artículo trata el resultado que interesa a esta investigación. El número final de artículos seleccionados es de 27. Las referencias anteriores a estas fechas aluden a estudios pioneros que destacan en el campo de estudio y, por tanto, ineludibles.

3. La creatividad como concepto

A los primeros estudios sobre creatividad que se centraban en determinantes psicológicos del individuo, como la genialidad y la superdotación, siguieron estudios posteriores que exploraron ideas como que la creatividad aparece en determinadas condiciones (Craft *et al.*, 2001; Grigorenko, 2018), que la creatividad no está delimitada a actividades o personas concretas (Gibson y Ewing, 2020) o que educar para la creatividad es un proceso riguroso basado en el conocimiento y la habilidad (Rendón Uribe, 2012; Ritter *et al.*, 2020).

En los últimos años, la creatividad ha sido objeto de gran debate en los campos de la psicología (Benedek y Fink, 2019), identificando las capacidades cognitivas y/o

los rasgos de personalidad que conforman a una persona creativa; la psicología social (Amabile, 1996), estudiando el proceso de creatividad como una interacción dentro de un contexto determinado, la psicología cultural (Glaveanu, 2010); o la cultura social (Shao *et al.*, 2019) definiendo la creatividad como proceso ambiental y estudiando las redes de comunicación eficaces formadas por personalidades destacadas con conocimientos amplios y profundos.

En la actualidad, existe una creciente atención hacia la configuración del desarrollo de la creatividad a través del trabajo en grupo en el entorno de aprendizaje (van Knippenberg y Hoefer, 2017). Las tendencias recientes han implicado un enfoque integrado e interdisciplinario de la creatividad, que incluye perspectivas psicológicas, socioculturales y de gestión (para una revisión, véase Moirano *et al.*, 2019).

La concepción del término creatividad, desde distintas perspectivas, plantea dificultades a los educadores a la hora de diseñar o emplear estrategias para su desarrollo (Skiba *et al.*, 2010). Mediante una intervención deliberada, en forma de formación o instrucción, todos los individuos pueden hacer un mejor uso de la creatividad, mejorar su nivel de realización creativa y, de este modo, desarrollar más plenamente sus potenciales creativos (Sawyer, 2017).

4. La creatividad en la formación de maestros

Las investigaciones ponen el foco en la necesidad de desarrollar las cualidades personales de un futuro profesor para el éxito de su actividad profesional creativa (Vale, & Barbosa, 2015; Kaplan, 2019). El conocimiento del concepto de creatividad y el hecho de que esta capacidad sea susceptible de enseñanza a través de enfoques pedagógicos adecuados ayudan a que el profesorado enfrente mejor las tareas de desarrollo de la creatividad en su aula (Beghetto, & Kaufman, 2010; Skiba *et al.*, 2010).

La creatividad implica la generación de ideas nuevas y útiles (Amabile, 1996; Sternberg, 1999), en cambio, según algunos estudios (Dawson *et al.*, 1999; Skiba *et al.*, 2010), los profesores perciben los productos creativos como novedosos, pero no necesariamente útiles.

Independientemente del área de contenido, juzgar la capacidad creativa por los productos confunde el potencial con el logro (Sternberg, & Lubart, 1997). Un enfoque muy orientado al producto descuida el aspecto de desarrollo de la creatividad y puede impedir que los profesores vean oportunidades para desarrollar las percepciones cotidianas de los alumnos en productos creativos más completos (Cohen, 1989). Cuando los profesores calificaron a sus alumnos más y menos preferidos en cuanto a características de personalidad, las cualidades prototípicas de la creatividad estuvieron relacionadas con los alumnos menos favoritos y a la inversa (Runco, 2017).

Como sugieren Hoffmann *et al.* (2005), la creatividad en general es esencial para el progreso y el crecimiento, lo que en sí mismo basta para dar una finalidad a todos los esfuerzos creativos. A diferencia de la «creatividad general», que no es específica de un ámbito, la creatividad en la formación de maestros se centra más en la capacidad de resolver problemas que pueden darse en el aula y con el abordaje y la didáctica de las diferentes áreas. En referencia al campo de la ingeniería y, creemos, también aplicable a la formación de maestros, Charyton y Merrill (2009) afirman que los profesores no solo tienen que ocuparse de la estética como los artistas, sino que también tienen que

prevenir y resolver problemas y abordar la utilidad dentro de las limitaciones y los parámetros que se designen.

5. Estrategias de fomento de la creatividad en el profesorado

Las estrategias de fomento de la creatividad en el profesorado han seguido principalmente tres líneas: (a) el uso de herramientas de pensamiento, (b) la creación de un entorno de aprendizaje propicio a la creatividad y (c) el aprendizaje basado en problemas.

5.1. *Uso de herramientas de pensamiento*

Como sugieren Liu y Schoenwetter (2004), el profesor comienza con la instrucción directa en el uso de las herramientas de pensamiento y luego incorpora las herramientas a los contenidos del curso. Hay que tener en cuenta que los estudiantes necesitan saber cómo utilizar las herramientas de forma específica y eficaz para facilitar la generación de ideas. La literatura muestra muchas publicaciones relacionadas con las herramientas de pensamiento creativo. Aquí ofrecemos una revisión de las herramientas que pueden ser más relevantes para la formación del profesorado (Micheli *et al.*, 2019; Panke, 2019; Watson, 2015). Estas herramientas incluyen el pensamiento analógico, la lluvia de ideas, las listas de control de ideas, los mapas mentales y el análisis morfológico.

5.1.1. Pensamiento analógico

Los investigadores en psicología cognitiva suelen coincidir en definir la creatividad como la unión novedosa de elementos de conocimiento existentes para producir una idea nueva. El pensamiento analógico se ha propuesto como un mecanismo básico subyacente a las tareas creativas, en el que las personas transfieren información de categorías existentes (es decir, dominios de conocimientos base) y la utilizan en la construcción de una nueva idea (es decir, el dominio objetivo) (Dahl, & Moreau, 2002). Mediante el uso de analogías, un individuo o grupo puede encontrar a menudo una nueva visión y enfoque de la naturaleza de un problema (Zapata-Ros, 2015). Para llevar a cabo esta técnica, se anima a los alumnos a plantearse deliberadamente preguntas como «¿Qué han hecho otros?», «¿Qué ideas puedo modificar para adaptarlas a mi problema?», «¿Qué más se parece a esto?» o «¿Dónde puedo encontrar una idea?».

5.1.2. Lluvia de ideas

Como herramienta más utilizada para generar nuevas ideas, la lluvia de ideas o *brainstorming*, según el término inglés, consiste en proponer ideas sobre un tema, sin pensar si son o no adecuadas (Liu, & Schoenwetter, 2004). Esta herramienta supuso

un gran avance en la aplicación de la psicología de la creatividad a las actividades de resolución de problemas, pero conviene aplicarla en una combinación de práctica individual y de grupo (Bonnardel, & Didier, 2020). Se han dado cuatro reglas básicas del *brainstorming*: (1) Ausencia de crítica; (2) Prioridad a la libertad y la originalidad; (3) Búsqueda de la cantidad para llegar a la calidad; y (4) Búsqueda de combinaciones entre las ideas del grupo y mejoras (Osborn, 1953).

5.1.3. Listas de comprobación de ideas

Esta herramienta consiste en elaborar una lista de comprobación que anime al alumno a examinar diversos puntos, áreas y posibilidades de diseño de un tema. Se utiliza mucho en el diseño de ingeniería como medio de evaluación, pero también puede ser aplicable en la formación de maestros (Dos Santos, 2020; May *et al.*, 2019; Shieh *et al.*, 2023). La lista de verificación de verbos manipulativos puede proporcionar palabras para identificar posibles ideas o enfoques alternativos para resolver un problema (Liu, & Schoenwetter, 2004).

5.1.4. Mapas mentales

Mientras que el *brainstorming* y las listas de comprobación son formas de generar ideas, la elaboración de mapas mentales sirve para la organización de estas. Esta herramienta fue desarrollada por primera vez por Buzan (1976), matemático, psicólogo e investigador del cerebro, como una técnica especial para tomar notas lo más brevemente posible sin que dejaran de ser interesantes a simple vista. Los mapas mentales se estructuran y elaboran jerárquicamente, existen multitud de herramientas y aplicaciones para su elaboración o pueden realizarse con lápiz y papel. El objetivo es señalar la idea principal y, a partir de ella, enlazar las ideas secundarias a través de conectores (Mento *et al.*, 1999). La visión de conjunto que proporciona esta elaboración ayuda a pensar sobre un tema en un sentido global y holístico, aumentando la flexibilidad mental.

5.1.5. Análisis morfológico

El análisis morfológico es un método que se utiliza para explorar posibles soluciones a problemas multidimensionales o problemas complejos. Esta herramienta ha sido empleada tradicionalmente en ingeniería, pero también en la previsión tecnológica, el análisis de políticas, el desarrollo organizativo y la escritura creativa. Aplicado a la formación de maestros puede servir para dividir el problema en funciones y subfunciones, generando ideas alternativas para cada una de ellas. La posibilidad de diferentes alternativas ofrece una visión general del problema y permite desechar aquellas soluciones que no son aceptables (Liu, & Schoenwetter, 2004; Jones, 1970).

Las herramientas mencionadas son solo algunos ejemplos que se pueden emplear en la formación de maestros. En la bibliografía se mencionan otras herramientas como el pensamiento ilusorio, la escritura cerebral y TRIZ, como estrategias de resolución

de problemas (Baille, 2006). Estas herramientas pueden ayudar a que el estudiante disponga de más canales para la adquisición de la información y su pensamiento se torne más divergente y eficaz (Liu, & Schoenwetter, 2004). Según Baille (2006), no hay reglas para el pensamiento creativo; no obstante, el papel del profesorado, como agente facilitador, consiste en crear la atmósfera adecuada para la generación de ideas y seleccionar la técnica más adecuada en función de los participantes, el contexto y los problemas particulares por resolver.

5.2. Creación de un entorno de aprendizaje propicio a la creatividad

Los enfoques sociales de la creatividad han hecho hincapié en el papel relevante del entorno (Amabile, 1996). Como sugieren Plucker *et al.* (2004), la creatividad es la interacción entre la aptitud, el proceso y el contexto mediante la cual un individuo o grupo produce un producto que es novedoso y útil, tal como se define dentro de un contexto social. Los profesores perciben la creatividad como un componente fundamental en la docencia por su papel para ayudar a los niños a aprender y disfrutar aprendiendo. Sin embargo, la extensión del currículo y su falta de flexibilidad disminuyen la autonomía del profesorado e inhiben las capacidades creativas del alumnado (Olivant, 2015).

En consecuencia, Kazerounian y Foley (2007) proponen diez factores denominados Máximas de la Creatividad en la Educación, que pueden constituir un entorno educativo propicio para fomentar la creatividad en los estudiantes del Grado de Maestro. Estas máximas son: (a) Mantener la mente abierta; (b) Considerar la ambigüedad como buena; (c) Trabajar con procesos interactivos que incluyan la incubación de ideas; (d) Recompensar la creatividad; (e) Predicar con el ejemplo; (f) Aprender a fracasar; (g) Fomentar el riesgo; (h) Buscar múltiples respuestas; (i) Motivar de manera interna; y (j) Hacer que el alumnado se apropie del proceso de aprendizaje. Liu y Schoenwetter (2004) subrayan que es responsabilidad del facilitador enseñar a los alumnos a reconocer y eliminar los bloqueos creativos y señalan estrategias para eliminarlos (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Bloqueos comunes y estrategias para eliminarlos*

	Bloqueos de la creatividad	Estrategias para la eliminación de bloqueos
Miedo a lo desconocido	Evitar situaciones poco claras, lo desconocido frente a lo conocido; y necesidad de conocer el futuro antes de seguir adelante.	Enseñar a los estudiantes medios de información para aclarar la situación.
Miedo al fracaso	Retroceder, no asumir riesgos y conformarse con menos para evitar el posible dolor o la vergüenza de fracasar.	Proporcionar a los estudiantes oportunidades para fracasar y emplear estas oportunidades como momentos en los que los alumnos suelen ser más receptivos a una explicación de por qué no funcionó.

Reticencia a ejercer influencia	Miedo a emplear comportamientos que puedan influir en los demás; vacilar a la hora de defender lo que uno cree; y no hacerse oír o escuchar.	Incorporar historias de inventores que proporcionaron estudios valiosos, enfrentándose a otros en defensa de sus innovaciones.
Evitación de la frustración	Rendirse demasiado pronto ante los obstáculos, para evitar el dolor o la incomodidad que suele ir asociada al cambio o a soluciones novedosas a problemas.	Contar historias sobre grandes inventores, como Edison, que sobrevivió a miles de fracasos experimentales.
Miopía de recursos	No identificar los propios puntos fuertes y minusvalorar la importancia de recursos de su entorno.	Integración de las fortalezas personales con los recursos disponibles.
Encasillamiento	Realizar un excesivo énfasis en enfoques tradicionales; venerando el pasado y con tendencia a conformarse incluso cuando no es necesario.	Ofrecer a los alumnos oportunidades de aportar nuevas ideas basadas en las tradicionales.
Reticencia a jugar	No jugar con el material, temiendo parecer tonto o insensato si se actúa de manera inusual.	Proporcionar a los estudiantes un aprendizaje práctico y experiencias de aprendizaje tangibles.
Reticencia a la fluidez	Tratar de imponer soluciones a los problemas, en lugar de dejar que las cosas sucedan naturalmente.	Ofrecer a los estudiantes oportunidades de hacer cosas de acuerdo a sus capacidades, animándolos a seguir adelante.
Vida emocional empobrecida	Despreciar el poder motivador de la emoción; intentar frenar las expresiones espontáneas y descuidar la importancia de los sentimientos a la hora de asumir compromisos.	Proporcionar oportunidades de celebración a los estudiantes, por ejemplo, mediante la participación en eventos nacionales e internacionales que premien sus esfuerzos creativos.
Exceso de certeza	Persistir en un comportamiento que no es funcional, sin comprobar las propias suposiciones.	Ofrecer a los estudiantes oportunidades para reflexionar y evaluar sus métodos de resolución creativa de problemas.

Fuente: Elaborado a partir de Liu y Schoenwetter (2004)

5.3. El aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (ABP) está respaldado por las teorías del aprendizaje, que abarcan desde el constructivismo y la cognición hasta la resolución de problemas. Estas teorías han intervenido en los debates sobre el desarrollo de la creatividad en el ABP desde diferentes perspectivas como la cognitiva, la sociocultural, la psicológica y la sociopsicológica (Gallagher, 2015; Haavold y Sriraman, 2022; Zhou, 2012). Según algunos autores (Zhou *et al.*, 2011; Zhou y Krogh, 2019), hay al

menos tres aspectos clave del ABP que satisfacen las condiciones de la creatividad: (a) La orientación a problemas y trabajo por proyectos: punto de partida en problemas abiertos y de la vida real; (b) El contexto de aprendizaje en grupo: proceso de colaboración en grupo en la búsqueda de soluciones; (c) El paso de la enseñanza a la facilitación o guía: facilitación del aprendizaje directo de los alumnos en lugar de la enseñanza tradicional.

La resolución de problemas es una fuente de creatividad pues es un proceso en el que el alumno selecciona y utiliza reglas para encontrar una solución de forma novedosa (Tan *et al.*, 2009). Un problema desencadena compromiso en términos de motivación emocional y pensamiento profundo; cuando resolvemos un problema, nos involucramos en una búsqueda activa de información significativa, realizamos una inmersión proactiva en la tarea, una inversión consciente y subconsciente de tiempo en la tarea y una búsqueda de significado y explicación, junto con la adopción de orientaciones a diferentes objetivos.

El enfoque de resolución creativa de problemas (CPS, en sus siglas en inglés) ha sido muy discutido en la literatura (Awang y Ramly, 2008; Baille, 2006; Fruchter, 2001). Liu y Schoenwetter (2004) sugieren estudios de casos, simulaciones, juegos de rol o trabajo en equipo en la enseñanza de la resolución de problemas. Discuten un modelo elaborado por Treffinger *et al.* (2000), que consta de tres niveles jerárquicos: aprender y utilizar herramientas básicas de pensamiento, aprender y practicar un proceso sistemático de resolución de problemas y trabajar con problemas reales. El uso de herramientas de pensamiento proporciona una metodología estructural para sus aplicaciones en la resolución de problemas, además de constituir un buen ejemplo para la enseñanza de la creatividad. En el siguiente apartado desarrollamos este enfoque de resolución de problemas.

6. El aprendizaje basado en problemas (ABP): una estrategia para el fomento de la creatividad en el profesorado

La bibliografía muestra que el ABP se ha empleado en diferentes ámbitos de la enseñanza superior, como la gestión empresarial (Smith, 2005), la medicina (Hendry *et al.*, 2003) y la ingeniería (De Graaff y Kolmos, 2007). Recientemente, el ABP se ha introducido en muchos campos profesionales de la educación y parece tener un interés creciente en la enseñanza superior (Crespí *et al.*, 2022; Leijon *et al.*, 2022). En el ABP, el aprendizaje de los alumnos se centra en la resolución de problemas complejos y mal estructurados que no tienen una única respuesta válida. Los alumnos trabajan en grupos colaborativos para identificar lo que necesitan aprender para resolver el problema y realizan un aprendizaje autodirigido aplicando sus conocimientos y reflexionando sobre lo que han aprendido y la eficacia de las estrategias empleadas. Como sugiere Savin-Baden (2000), el ABP puede ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender a «darse sentido» a sí mismos, personal, pedagógica e interactivamente.

El ABP también puede ayudar a que los estudiantes sean conscientes del valor del método como enfoque de aprendizaje y a comprender y cuestionar diferentes situaciones académicas y marcos de referencia, animándolos a aprender con la complejidad y a través de la ambigüedad. En consecuencia, los escenarios de ABP se caracterizan por los siguientes rasgos (Porath y Jordan, 2009):

- Problemas mal estructurados, tal y como aparecen en el mundo real donde, a menudo, carecen de límites o estructuras que definan sus soluciones.
- Información parcial. Cuando nos encontramos con un problema en la vida real, en la mayoría de ocasiones, solo disponemos de información parcial.
- Preguntas que pertenecen a los alumnos. Los escenarios de ABP están diseñados para dar a los estudiantes la oportunidad de ser autónomos en la búsqueda de soluciones, convirtiéndose así en elementos proactivos capaces de formular preguntas.
 - Posibilidad de varias soluciones plausibles. La naturaleza poco estructurada de los problemas reales hace que, muchas veces, haya más de una solución válida.
 - Necesidad del trabajo cooperativo en grupo. Como seres humanos, la tendencia natural que tenemos para colaborar en la resolución de problemas queda recogida en el procedimiento del ABP; como seres sociales, tendemos a buscar individuos que tengan información que pueda ser útil para la solución de problemas y solemos discutir nuestros hallazgos para consolidar nuestra comprensión de los problemas y las situaciones.

Son varios los modelos ofrecidos desde el ABP como proceso de resolución de problemas. En todos ellos, el rol del profesorado es supervisar el proceso grupal y ayudar a los alumnos a identificar los conocimientos necesarios para la resolución del problema (Poikela *et al.*, 2009). Los tutores, más que expertos en un determinado contenido, son expertos en aprendizaje, capaces de modelar buenas estrategias de aprendizaje y pensamiento. Uno de los modelos más conocidos es el método de los siete saltos (Wijnia *et al.*, 2019) donde los estudiantes empiezan por aclarar los términos, identificar el problema, realizar una lluvia de ideas empleando sus conocimientos previos y, finalmente, formular sus objetivos de aprendizaje. Al hilo de estos roles de profesorado y alumnado, se han sugerido métodos para colaborar con éxito e inspirar la creatividad en el entorno del ABP (Gerhardt, & Gerhardt, 2009), como:

1. Método de los Seis Sombreros de Edward de Bono (De Bono, 1985). Este método se diseñó específicamente para contrarrestar las tendencias negativas de la argumentación y el conflicto. El uso de los *Seis Sombreros* permite enfocar el pensamiento en una dirección concreta a la vez, pasando de la información a las cuestiones positivas, al pensamiento crítico, a la generación de ideas, a las intuiciones y, por último, al pensamiento sobre el pensamiento y a las conclusiones constructivas.
2. Cambio del entorno. Trasladarse al exterior o a un entorno más o menos estimulante puede aumentar la productividad del equipo o aumentar la concentración. Reorganizar el mobiliario del aula puede dar al grupo una nueva perspectiva. Cambiar el entorno supone, a veces, que la idea previamente fijada también cambie (Chang *et al.*, 2013; Johansen *et al.*, 2022).
3. Entrega de soluciones parciales. La idea es repartir conceptos incompletos para obtener ideas inesperadas. Aunque un miembro del grupo no pueda completar todo el ciclo, otro sí puede hacerlo. Este principio es muy poderoso en los esfuerzos de colaboración, cuando, por ejemplo, los estudiantes trabajan en programaciones de aula, didáctica de diferentes áreas o incluso en proyectos colaborativos. El trabajo se realiza por relevos, pasando el testigo de un alum-

no a otro, para así poder mantener un esfuerzo óptimo (Gerhardt, & Gerhardt, 2009).

El planteamiento de problemas abiertos, poco o mal estructurados, favorece el pensamiento flexible y divergente; si, además, esos problemas se basan en experiencias reales o en situaciones que los estudiantes pueden encontrar en su futuro trabajo como maestros, la motivación intrínseca de los estudiantes aumenta (Hmelo-Silver, 2004). En añadido al aprendizaje a través de problemas, el aprendizaje basado en proyectos puede también constituir una forma de aprendizaje en la enseñanza superior, en concreto en la formación de maestros (Kokotsaki *et al.*, 2016). Los proyectos relacionan principios y conceptos básicos con problemas reales, permitiendo un aprendizaje profundo, ampliando los conocimientos y fomentando la creatividad. Además, estimulan hacia un ejercicio realista y motivador, que enseña a desempeñar funciones como parte de un equipo profesional. Los proyectos específicos con los que trabajar en grupo, desde el aprendizaje basado en proyectos, pueden ser sugeridos por los propios estudiantes, pero lo más común y deseable es que sean sugeridos por el profesorado, a menudo en colaboración con los propios centros educativos.

7. Conclusiones

La creciente complejidad de la práctica educativa ha planteado retos a los futuros maestros, esto ha dado lugar a una revisión bibliográfica destinada a subrayar la necesidad de fomentar la creatividad en su formación. El contenido de los programas de educación de maestros no puede estar aislado de las habilidades y las competencias que se espera que, posteriormente, los estudiantes de educación primaria obtengan con su formación. El estudiante del Grado de Maestro debe ser capaz de analizar y reflexionar sobre su práctica diaria y la teoría aplicada para así seleccionar las opciones que mejor se ajusten al contexto del centro de enseñanza y a sus alumnos. La creatividad puede ayudar a los docentes a dar forma a nuevos conocimientos, a plantear nuevas soluciones a los problemas y a participar en actividades innovadoras. De este modo, las competencias docentes deberían comprender tres elementos: a) conocimientos sobre la práctica diaria en la escuela, b) habilidades y competencias necesarias en esa práctica diaria, y c) análisis y reflexiones sobre dicha práctica. La reflexión y la combinación de conocimientos y habilidades permitirá a los futuros profesores enseñar y actuar sobre una base consolidada y eficiente. Es esencial que la formación del profesorado, sobre la base de la investigación, dote a los futuros maestros de las competencias necesarias para tener éxito en la escuela del futuro. La capacidad de resolver problemas de forma creativa es un atributo esencial de ese proceso. El uso de herramientas de pensamiento, la creación de entornos de aprendizaje propicios a la creatividad y el aprendizaje mediante la resolución de problemas pueden proporcionar un marco de aprendizaje autodirigido y de construcción colaborativa del conocimiento bajo la filosofía central del aprendizaje centrado en el alumno. Aplicar estrategias para la potenciación de la creatividad y las habilidades de pensamiento de alto nivel no debería convertirse en una carga excesiva ni para los estudiantes ni para los profesores, sino que deberían resultar eficaces y atractivas, introduciéndose a lo largo de todo el plan de estudios y relacionándose con temas interesantes y motiva-

dores para los estudiantes del Grado de Maestro. Así pues, la clave del desarrollo de la creatividad en la formación de maestros puede pasar por ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de su potencial creativo y a aumentar la confianza de ser profesores creativos en su futuro desarrollo profesional.

8. Referencias

- AMABILE, T. M. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- AWANG, H., & RAMLY, I. (2008). Creative thinking skill approach through Problem-Based Learning: pedagogy and practice in the engineering classroom. *International Journal of Social Science*, 3(1), 18-23.
- BAILLE, C. (2006). Developing students' creativity through creative-thinking techniques. En N. JACKSON, M. OLIVER, M. SHAW, & J. WISDOM (Eds.), *Developing Creativity in Higher Education, An Imaginative Curriculum* (pp. 142-155). Routledge.
- BEGHETTO, R. A., & KAUFMAN, J. C. (2010). Broadening conceptions of creativity in the classroom. En R. A. BEGHETTO, & J. C. KAUFMAN (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 191-205). Cambridge University Press.
- BENEDEK, M., & FINK, A. (2019). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: The role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 116-122. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cobeha.2018.11.002>
- BONNARDEL, N., & DIDIER, J. (2020). Brainstorming variants to favor creative design. *Applied Ergonomics*, 83. <https://http://www.elsevier.com/locate/apergo>
- BROWN-MARTIN, G. (2017). *Education and Fourth Industrial Revolution*. <https://medium.com/regenerative-global/education-and-the-fourth-industrial-revolution-cd6bcd7256a3>
- BUZAN, T. (1976). *Use both sides of your brain*. E. P. Dutton & Co.
- CHANG, C. P., HSU, C. T., & CHEN, I. J. (2013). The relationship between the playfulness climate in the classroom and student creativity. *Quality and Quantity*, 47, 1493-1510. <https://doi.org/10.1007/s11335-011-9603-1>
- CHARYTON, C., & MERRILL, J. A. (2009). Assessing general creativity and creative engineering design in first year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 98, 145-156. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01013.x>
- COHEN, L. M. (1989). A Continuum of Adaptive Creative Behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169-183. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10400418909534313>
- CRAFT, A., JEFFREY, B., & LEIBLING, M. (Eds.). (2001). *Creativity in Education*. Continuum.
- CRESPI, P., GARCÍA RAMOS, J. M., & QUEIRUGA-DIOS, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 11(2), 259-276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- DAHL, D. W., & MOREAU, P. (2002). The influence and value of analogical thinking during new product ideation. *Journal of Marketing Research*, 39, 47-60. <https://doi.org/10.1509/jmkr.39.1.47.18930>
- DAWSON, V. L., ANDREA, T., AFFINITO, R., & WESTBY, E. L. (1999). Predicting creative behavior: a reexamination of the divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 57-66.
- DE BONO, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, and Company.
- DE GRAAFF, E., & KOLMOS, A. (Eds.). (2007). *Management of change: implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in engineering*. Sense Publisher.

- DOS SANTOS, L. M. (2020). The Application of a Textbook Evaluation Checklist: A Research Study of English as a Foreign Language Textbook. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3864-3872. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080910>
- FORBES. (01 DE FEBRERO DE 2018). SEIS FRASES SOBRE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO POR JACK MA, fundador de la firma china Alibaba Group. Obtenido de <https://www.forbes.com.mx/seis-frases-sobre-la-educacion-del-futuro-segunlideres-en-davos/>
- FRUCHTER, R. (2001). Dimensions of teamwork education. *International Journal of Engineering Education*, 17(4 y 5), 426-230.
- GALLAGHER, S. A. (2015). The role of problem-based learning in developing creative expertise. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 225-235. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9367-8>
- GERHARDT, C. E., & GERHARDT, C. M. (2009). Creativity and group dynamics in a Problem-based Learning context. En O. S. Tan (Ed.), *Problem-based Learning and Creativity* (pp. 109-125). Cengage Learning.
- GLAVEANU, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.07.007>
- HAAVOLD, P. Ø., & SRIRAMAN, B. (2022). Creativity in problem solving: integrating two different views of insight. *ZDM Mathematics Education*, 54, 83-96. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01304-8>
- HENDRY, G. D., RYAN, G., & HARRIS, J. (2003). Group problems in problem-based learning. *Medical Teacher*, 25(6), 609-616. <http://dx.doi.org/10.1080/0142159031000137427>
- HMELO-SILVER, C. E. (2004). Problem-Based Learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- HOFFMANN, O., CROPLEY, D., CROPLEY, A., NGUYEN, L., & SWATMAN, P. (2005). Creativity, requirements and perspectives. *Australasian Journal of Information Systems*, 13(1), 159-175. <http://dx.doi.org/10.3127/ajis.v13i1.69>
- JOHANSEN, A., MOGSTAD, E., GAJIĆ, B., & BUNGUM, B. (2022). Incorporating creativity in science and mathematics teaching: Teachers' views on opportunities and challenges. *Nordic Studies in Science Education*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/nordina.8620>
- JONES, J. C. (1970). *Design methods: seeds for human futures*. John Wiley.
- KAPLAN, D. E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10(2), 140-147. <http://www.scirp.org/journal/psych>
- KAZEROUNIAN, K., & FOLEY, S. (2007). Barriers to creativity in engineering education: a study of instructors and students perceptions. *Journal of Mechanical Design*, 129, 761-768. <http://dx.doi.org/10.1115/1.2739569>
- KOKOTSAKI, D., MENZIES, V., & WIGGINS, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- LEIJON, M., GUDMUNDSSON, P., STAAF, P., & CHRISTERSSON, C. (2022). Challenge based learning in higher education – A systematic literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 609-618. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503>
- LIU, Z., & SCHOENWETTER, D. J. (2004). Teaching creativity in engineering. *International Journal of Engineering Creativity*, 20(5), 801-808.
- MAY, L., NAKATSUHARA, F., LAM, D., & GALACZI, E. (2019). Developing tools for learning oriented assessment of interactional competence: Bridging theory and practice. *Language Testing*, 37(2), 165-188. <https://doi.org/10.1177/0265532219879044>
- MENTO, A. J., MARTINELLI, P., & JONES, R. M. (1999). Mind mapping in executive education: applications and outcomes. *Journal of Management Development*, 18, 390-416.
- MICHEL, P., WILNER, S. J., BHATTI, S., MURA, M., & BEVERLAND, M. B. (2019). Doing Design Thinking: Conceptual Review, Synthesis and Research Agenda. *Journal of Product Innovation Management*, 36, 124-148. <http://dx.doi.org/10.1111/jpim.12466>

- MOIRANO, R., SÁNCHEZ, M. A., & STEPÁNEK, L. (2020). Creative interdisciplinary collaboration: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1-13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tsc.2019.100626>
- OLIVANT, K. F. (2015). I Am Not a Format: Teachers' Experiences With Fostering Creativity in the Era of Accountability. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 115-129. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2014.978920>
- OSBORN, A. F. (1953). *Applied imagination: principles and procedures of creative problem solving*. Scribners.
- PANKE, S. (2019). Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- POIKELA, S., VUOSKOSKI, P., & KAERNA, M. (2009). Developing creative learning environment in problem-based learning. En O. S. Tan (Ed.), *Problem-based Learning and Creativity* (pp. 67-85). Cengage Learning.
- PORATH, M., & JORDAN, E. (2009). Problem-Based Learning communities: using the social environment to support creativity. En O. S. Tan (Ed.), *Problem-based Learning and Creativity* (pp. 51-66). Cengage Learning.
- RENDÓN URIBE, M. A. (2009). Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15(1), 117-135. <http://dx.doi.org/10.14201/8946>
- RITTER, S. M., GU, X., CRIJNS, M., & BIEKENS, P. (2020). Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program. *PLoS ONE*, 15(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229773>
- RUNCO, M. A. (2017). Comments on where the creativity research has been and where it is going. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 308-313. <https://doi.org/10.1002/jocb.189>
- SAVIN-BADEN, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: untold stories*. Open University Press.
- SAWYER, K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edu-rev.2017.07.002>
- SHAO, Y., ZHANG, C., ZHOU, J., GU, T., & YUAN, Y. (2019). How Does Culture Shape Creativity. A Mini-Review. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01219>
- SHIEH, J. J., REYNOLDS, B. L., & VAN HA, X. (2023). Using a design-based approach to develop a checklist for evaluating preservice teacher learning materials. *TESOL Journal*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.717>
- SKIBA, T., TAN, M., STERNBERG, R. A., & GRIGORENKO, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take. En R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 252-269). Cambridge University Press.
- SMITH, G. F. (2005). Problem-based learning: can it improve managerial thinking? *Journal of Management Education*, 29(2), 357-378. <http://dx.doi.org/10.1177/1052562904269642>
- STERNBERG, R. J. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human Computer Studies*, 63(4), 370-382. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.04.003>
- STERNBERG, R., & LUBART, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Paidós.
- TAN, O. S., TEO, C. T., & CHYE, S. (2009). Problem and creativity. En O. S. Tan (Ed.), *Problem-Based Learning and Creativity* (pp. 1-13). Cengage Learning.
- TREFFINGER, D. J., ISAKSEN, S. G., & DORVAL, K. B. (2000). *Creative problem solving: an introduction*. Prufrock Press.
- VALE, I., & BARBOSA, A. (2015). Mathematics Creativity in Elementary Teacher Training. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 101-109.

- VAN KNIPPENBERG, D. L., & HOEVER, I. J. (2017). Team diversity and team creativity: A categorization-elaboration perspective. En R. Reiter-Palmon (Ed.), *Team creativity and innovation* (pp. 41-60). Oxford University Press.
- WATSON, A. D. (2015). Design Thinking for Life. *Art Education*, 68(3), 12-18. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519317>
- WIJNIA, L., LOYENS, S. M. M., & RIKERS, R. M. J. P. (2019). The Problem-Based Learning Process. En M. Moallem, W. Hung y N. Dabbagh (Eds.), *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (capítulo 12). Wiley. Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch12>
- ZAPATA-ROS, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del «conectivismo». *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 69-102. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>
- ZHOU, C. (2012). Fostering creative engineers: a key to face the complexity of engineering practice. *European Journal of Engineering Education*, 37(4), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/03043797.2012.691872>
- ZHOU, C., & KROGH, L. (2019). Developing Successful Group Processes in Interdisciplinary Projects. En A. Tekian. (Ed.), *Interdisciplinarity and Problem-Based Learning in Higher Education* (pp. 103-116). Aalborg University. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-18842-9_9
- ZHOU, C., NIELSEN, J. D., & KOLMOS, A. (2011). Foster creative engineers by PBL: A case study of student satellite project (AAUSAT₃) at Aalborg University in Denmark, 2011 *2nd International Conference on Wireless Communication, Vehicular Technology, Information Theory and Aerospace & Electronic Systems Technology* (Wireless VITAE).

FORMAÇÃO DE VALORES ÉTICOS ATRAVÉS DO ESPORTE: UMA PROPOSTA PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Formation of Ethical Values through Sport: A Proposal for School Coexistence

Carlos REY PEREZ

Universidade de São Paulo

Correo-e: reyperez@uol.com.br

Recibido: 9 de septiembre de 2023

Envío a informantes: 27 de septiembre de 2023

Aceptación definitiva: 23 de noviembre de 2023

RESUMO: A construção de sujeitos éticos depende diretamente dos valores que estão implícitos nos conteúdos com os quais os (as) jovens interagem no cotidiano escolar, bem como da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre esses sujeitos e as fontes de conhecimento e valores. O esporte pode surgir como uma possibilidade pedagógica interdisciplinar, visto que o esporte explicita diversas atitudes socialmente valorizadas que se manifestam no jogo. Optou-se como intervenção, a assembleia de classe, um espaço pedagógico organizado para refletir e buscar soluções para os problemas e conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, oportunizando que os alunos possam participar de tomada de decisão sobre assuntos que lhes digam respeito. A intervenção foi realizada durante 5 meses, totalizando 18 sessões semanais de 45 minutos cada, divididas alternadamente em: Semana 1 (aulas sobre vivências e valores esportivos); Semana 2: a assembleia de classe. Observou-se que a assembleia de classe influenciou na forma como os estudantes se relacionam e resolvem seus conflitos e o esporte foi um facilitador em processos que envolverem o respeito, a amizade e a solidariedade.

PALAVRAS-CHAVE: Valores; Ética; Esporte; Conflito.

ABSTRACT: The construction of ethical subjects directly depends on the values that are implicit in the content with which young people interact in everyday school life, as well as the quality of the interpersonal relationships established between these subjects

and the sources of knowledge and values. Sport can emerge as an interdisciplinary pedagogical possibility, since sport explains several socially valued attitudes that manifest themselves in the game. The class assembly was chosen as an intervention, an organized pedagogical space to reflect and seek solutions to problems and conflicts that occur in everyday school life, providing opportunities for students to participate in decision-making on matters that concern them. The intervention was carried out for 5 months, totaling 18 weekly sessions of 45 minutes each, divided alternately into: Week 1 (classes on sporting experiences and values); Week 2: the class assembly. It was observed that the class assembly influenced the way students relate and resolve their conflicts and sport was a facilitator in processes involving respect, friendship and solidarity.

KEYWORDS: Values; Ethics; Sport; Conflict.

1. Introdução

ADIVULGAÇÃO DO RELATÓRIO DELORS (Delors *et al.*, 1996) foi um marco da modificação do paradigma do discurso educacional, sugerindo que os sistemas de ensino devem ter como alicerce, quatro pilares: (a) Aprender a Conhecer, (b) Aprender a Fazer, (c) Aprender a Ser, e (d) Aprender a Conviver. Esses pilares devem ser a estrutura de qualquer ação educativa em que o ser humano seja capaz de atuar de forma construtiva e duradoura em relação a ele mesmo e ao outro, em suas dimensões pessoal, cultural, social e profissional.

Em consonância com os novos rumos do processo educativo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) destaca o compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos em suas diversas dimensões e, sugere, a superação da fragmentação e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o emocional (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) privilegia a educação integral dos educandos para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, orientada por princípios éticos, estéticos e políticos, cujas competências englobam a empatia e a cooperação, o pensamento crítico e criativo, a autonomia, atitudes e valores para resolver os problemas do cotidiano, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017). O desenvolvimento dos educandos é multidimensional e o aprendizado envolve o domínio de competências cognitivas e não-cognitivas, de natureza afetiva e comportamental.

Nesse sentido, o esporte pode emergir como uma possibilidade pedagógica transdisciplinar, uma vez que é uma prática cultural e, principalmente, social das mais relevantes na contemporaneidade, em que se manifestam, no jogo, diversas atitudes valorizadas socialmente. Bento (2006) articula que devemos olhar o esporte através de sua função humanizadora, levando em consideração os aspectos que nos tornam humanos, como os sentimentos, os pensamentos e as emoções.

Esse componente educacional do esporte pressupõe uma constante troca de informação e de relacionamento interpessoal, estabelecendo um espaço em que os processos educativos são formais, não formais e informais (Machado, Galatti, & Paes, 2015). Além disso, o espírito do esporte requer do praticante a condição de um sujeito ativo na construção das atitudes valorosas, não somente no sentido do rendimento esportivo, mas também nas ações de solidariedade, posições políticas e de integração com sua comunidade. Para Gutiérrez (1998, 2003), no âmbito educacional, o esporte

favorece o desenvolvimento de valores sociais e comportamentos pessoais através de suas práticas, seja físico-esportivo ou atitudinal.

Contudo, de acordo com Hirama e Montagner (2020), há um número reduzido de publicações que envolvem a moralidade e o esporte, seja no campo educacional ou no campo estritamente esportivo, em uma perspectiva que proveem uma vivência real como estratégia expressiva para o desenvolvimento de valores para a convivência. Essa estratégia é baseada no diálogo, na concessão de responsabilidades, na relação de confiança e em assembleias de classe (Capllonch Bujosa, Figueras, & Lleixà Arribas, 2014).

Dessa forma, o objetivo geral desta de pesquisa, como proposta de intervenção para a convivência escolar, foi a apresentação dos valores do esporte utilizando-se de sequencias didáticas e desenvolver, em assembleias de classe, sua discussão através das vivências cotidianas dos estudantes. Espera-se repercutir uma melhora na convivência e no clima escolar impactando na construção de relações de respeito e empatia, no diálogo aberto e no fortalecimento do relacionamento com a escola.

2. O esporte como uma prática

Na essência da sua teoria das virtudes, MacIntyre (2001) propõe que é no interior do que chamou de prática que as virtudes são exercitadas. Para MacIntyre (2001), uma prática se compõe de um espaço para adquirir e desenvolver uma habilidade, fornecendo normas e padrões de excelência que podem ser utilizados para julgamento do nosso desempenho ou mesmo dos outros praticantes. Nas palavras do autor

Qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos. (MacIntyre, 2001, p. 316)

O ponto central desta descrição está na noção de bens internos, que são intrínsecos às práticas. Toda prática, como a arte, o esporte, a ciência, bem como, a vida familiar é provida de bens específicos que se mostram inseparáveis e que somente podem ser obtidos pelo engajamento nessa atividade. Devem ser fruto de uma experiência relevante, e conseqüentemente, aqueles que não vivem essa experiência não seriam suficientemente competentes para julgar essas práticas. De fato, existem padrões e normas objetivos que estão de acordo com os ideais de uma comunidade ou sociedade e os padrões de excelência são fornecidas pelas virtudes que são incorporadas à prática pelo modo de agir e pelo seu exercício.

MacIntyre (2001, p. 321) define a virtude em relação às práticas: «[...] como uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costumam nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede [...] de alcançar tais bens». Com isso, as práticas que visem os bens internos necessitam das virtudes.

É possível deduzir que toda prática envolve a relação com o outro que dela participa e as virtudes são referenciais definidores dessa relação, denotando uma prática social (Boccati, & Santos Neto, 2022).

Outra característica necessária a prática, é possuir uma tradição, que também é comum à sua comunidade, construída a partir de padrões de excelência e, quando ingressamos na prática é preciso reconhecer esses padrões, que não necessariamente estão isentos de críticas, mas as pessoas poderão aprender com a excelência e disso poderá resultar em novos padrões, fortalecendo a competição pelos bens internos (Boccati, & Santos Neto, 2022). A tradição do esporte moderno é baseada mais além do que uma competição esportiva, tornou-se associado aos mais altos padrões de excelência e realização humana (Milton-Smith, 2002).

As práticas promovem as excelências e os valores humanos que constituem uma formação integral das pessoas. Portanto, as práticas são locais propícios para o exercício, disposições e valores, pois é nelas que surgem oportunidades para um desenvolvimento ético e estético.

Os termos esporte e prática estão intimamente ligados, significando um olhar ampliado e centrado para uma perspectiva social e cultural. O esporte está constituído de técnicas e saberes historicamente consolidados, ou seja, de tradição, que lhe dão um significado coletivo através de intervenções sociais.

Em se tratando do esporte, participar de uma prática é poder exercitar suas habilidades e procedimentos, em que se começa a compreender seus padrões e os valores necessários para uma participação com excelência (Chatziefstathiou, 2012; Parry, 1998; Santos *et al.*, 2020)

Ingressar em uma prática, como o esporte, acarreta a aceitação dos seus padrões de excelência. Há uma aproximação das atitudes e preferências dos praticantes com os padrões que definem a prática. Arnold (1992, p. 250) comenta que «[...] quando uma pessoa escolhe voluntariamente entrar no esporte, ela faz um compromisso tácito de respeitar as regras que são aplicáveis. Ao quebrar esse acordo é como fazer uma promessa e depois não a manter». As práticas criam oportunidade de adquirir e expandir os bens internos e desenvolver concepções de valores aplicáveis em nossas vidas (Butcher, & Schneider, 1998; Devine, & Lopez Frias, 2020; Serrano-Durá *et al.*, 2021).

Reid (2012) afirma que o esporte, aplicado como uma prática social, é uma das formas de adquirirmos as virtudes, não somente pelo treinamento ou pelo desempenho esportivo, mas pela participação ativa na comunidade da prática, na qual envolve as pessoas, as histórias e os padrões de excelência. Para a autora, o esporte é muito mais do que um agrupamento de pessoas que compartilham habilidades técnicas, é um grupo unido que compartilham valores.

O respeito a si mesmo e ao outro, bem como as regras e regulamentos, de modo que, as pessoas não utilizem outros meios que não suas próprias capacidades para a superação de objetivos propostos são valores humanísticos que norteiam a participação em atividades esportivas. Constam também desse rol de valores, a amizade e a fraternidade que levam a convivência social, ao entendimento e a compreensão; a formação do caráter pelo autoconhecimento; autocontrole e autorrealização que permite a liberdade, espontaneidade, criatividade e o desejo de identificação com as condições de vida reais; a igualdade e a justiça. Por meio da ação educadora do esporte se dá a formação do caráter do indivíduo, sendo assim, os valores do esporte concentram-se

na busca do melhor de si, não apenas no campo esportivo, mas nas ações cotidianas (Rubio, 2008, 2009).

Dessa forma, a prática, como pano de fundo do esporte, pode oferecer as oportunidades para o exercício das qualidades humanas, cuja natureza é estabelecida pelo próprio esporte, ou seja, da sua atividade e do seu contexto.

3. Valores éticos no esporte: uma revisão

A temática da moralidade tem sido alvo de estudos e propostas de programas e atividades envolvendo esporte e educação, contudo, ainda, tem um papel secundário frente a crise de valores vivida na sociedade contemporânea (Capllonch Bujosa, Figueras, & Lleixà Arribas, 2014; Hirama, & Montagner, 2020).

Melchor Gutiérrez e colaboradores (Gutiérrez, & Montaiban, 1994; Gutiérrez, 1995, 2005; Gutiérrez, & Vivó, 2005; Escartí, Gutiérrez, & Baños, 2005) pautaram a problemática do juízo moral através de estudos de campo a partir da aplicação de dilemas morais em grupos de estudantes nas aulas de Educação Física e esporte. Para os autores está claro que para a construção de uma personalidade ética é necessário a participação ativa dos alunos. O desenvolvimento de valores, seja no esporte como nas aulas de Educação Física, deve ser fruto do engajamento do estudante com atividades desenhadas e planejadas utilizando diferentes processos de raciocínio moral visando alcançar o desenvolvimento de determinados valores.

Nesse mesmo contexto, o Positive Youth Development (PYD) é uma abordagem para a construção de um arcabouço para o desenvolvimento da juventude, que enfatiza os pontos positivos e o desenvolvimento do potencial dos jovens para enfrentar os desafios dessa fase da vida repleta de mudanças, estimulando os jovens na aquisição de comportamentos proativos e a evitar outros que provoquem prejuízos ou danos, além do desenvolvimento de competências para a vida (Curran, & Wexler, 2017; Holt, Deal, & Pankow, 2020).

A partir dos princípios do PYD, algumas outras propostas foram desenvolvidas com foco no esporte, girando em torno de ajudar os jovens a aprenderem competências para a vida e transferir essas competências para outros contextos, como casa, escola e trabalho.

O 4C's (Côté, & Gilbert, 2009; Côté *et al.*, 2010) é uma das propostas do PYD para o esporte, seu objetivo está relacionado com desenvolvimento dos alunos ou atletas em quatro domínios: competência, confiança, conexão e caráter. A aquisição de habilidades motoras para o desenvolvimento de aspectos técnicos e táticos é o cerce do domínio competência; o aprimoramento positivo da autoestima para que suas capacidades sejam uma ferramenta para o sucesso está fincado no domínio confiança; as interrelações pessoais de qualidade, seja no ambiente esportivo ou fora dele, perpassa pelo domínio conexão e; as questões do respeito, integridade, intencionalidade e responsabilidade, integrantes da moralidade, através de comportamentos pró-sociais, formam o domínio caráter. O principal dever dos que dirigem programas a partir dos 4C's é o de facilitar o crescimento e desenvolvimento pessoal (Gould, & Mallett, 2021).

Em consonância com o PYD, a Teaching Physical and Social Responsibility Through Physical Activity (Hellison, 2010) consiste em usar a atividade física como

meio de ensinar um código ou disciplina aos alunos. A intenção do TPSR é que este código seja integrado e internalizado pelos alunos estruturando suas vidas através de valores e de uma disciplina interna, não apenas no ambiente esportivo, mas sejam transferidas para outros aspectos de suas vidas.

Capllonch Bujosa, Figueras & Lleixà Arribas (2014) argumentam que inúmeros trabalhos de investigação realizada nesta área, moralidade e esporte, baseiam-se em programas como o TPSR ou em modelos centrados na tipologia de atividades (jogos cooperativos, jogos de dramatização e jogos motores) e nas perspectivas metodológicas (confrontamento entre competição e a cooperação ou baseado no diálogo).

Observa-se que a ideia de que o esporte e a prática esportiva são atividades que, intrinsecamente, tem um componente de educação em valores, ainda mais que, representam um dos grandes conteúdos da Educação Física nas escolas. Contudo, o potencial do esporte para educar em valores somente terá sua amplitude e eficiência assegurada quando for utilizado de forma adequada, ou seja, quando suas competências e habilidades sejam adquiridas através de experiências vivenciadas na prática esportiva e no engajamento do aluno para que os valores possam ser compreendidos, assimilados e aperfeiçoados.

4. Método

4.1. Participantes

Foi selecionada uma turma de 5.º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada na cidade de São Paulo-SP. A turma era composta por 24 estudantes sendo 13 meninas (54 %) e 9 meninos (46 %), com média de idade de 10,7 anos (DP ± 0,6 anos). Participaram do presente estudo os(as) estudantes, a professora regente da turma e o pesquisador. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

4.2. Delineamento

Em estudo prévio, a partir da análise da importância da formação de uma personalidade ética na prática educacional (Perez, 2023) foi possível identificar que a escola tem um papel fundamental na discussão e incorporação de valores, a partir dos princípios democráticos e participativos com ênfase no cuidado e respeito com o outro.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi utilizado dois recursos pedagógicos: sequências didáticas e assembleia de classes.

As sequências didáticas são um conjunto de atividades organizadas e planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, com o objetivo de maximizar a aprendizagem dos alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. As sequências didáticas permitem uma visão diferenciada sobre a organização curricular, pautado na investigação, leva o aluno a problematizar e a refletir sobre o conhecimento apresentado no espaço de aprendizagem, na qual o aluno apropria-se de novos significados e produz novos produtos e processos (Zabala, 2015).

De outro lado, a assembleia de classe é um espaço pedagógico organizado para que estudantes possam refletir e buscar soluções para os problemas e conflitos que aconte-

cem no cotidiano escolar, oportunizando que os alunos possam participar na tomada de decisão sobre os assuntos que dizem respeito a eles mesmos. Segundo Araújo, (2008, p. 119), o objetivo da assembleia não é de se obter consenso e acordo: «[...] e sim, o de explicitar as diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e mesmo assim levar as pessoas a conviverem num mesmo espaço coletivo».

Dessa forma, a coleta de dados foi realizada durante os meses de abril e agosto de 2022, totalizando 12 sessões semanais de 45 minutos cada, sendo divididas alternadamente (sequência didática e assembleia) conforme a Tabela 1.

TABELA 1. Organização da coleta de dados

Semana	Atividade	Conteúdo
1	Sequência didática	Experiências corporais sobre a percepção de si mesmo
2	Assembleia	
3	Sequência didática	Conceitos de excelência, frustração, empenho, desempenho, superação e respeito no esporte
4	Assembleia	
5	Sequência didática	Competição e cooperação no esporte
6	Assembleia	
7	Sequência didática	Consumismo, mercantilismo e tecnologia no esporte
8	Assembleia	
9	Sequência didática	Doping e 'jogo limpo' no esporte
10	Assembleia	
11	Sequência didática	Igualdade no esporte
12	Assembleia	

4.3. *Instrumento*

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o diário de campo para registro das conversas na assembleia de classe, a observação do comportamento dos participantes, as manifestações dos interlocutores e as impressões pessoais do pesquisador, com especial ênfase nos tipos de conflitos mais discutidos, na apropriação por parte dos(as) estudantes das normas e regras e na autorregulação dentro da assembleia, bem como, outros aspectos relevantes que surgiam das discussões.

5. **Observações da assembleia de classe**

Na última semana de abril de 2022, teve início as assembleias de classe com a turma do 5.º ano. As aulas iniciavam às sete da manhã e as atividades, da quarta-feira começa-

vam com a assembleia de classe. A sala estava organizada com as cadeiras em formato de círculo, em que todos tinham uma visão uns dos outros. De acordo com Araújo (2015), o formato de roda ou de U estabelece uma posição de igualdade entre todos os participantes, favorecendo a percepção de que há simetria democrática.

Segundo Aquino (2003), as assembleias de classe devem ser delineadas em 3 momentos: preparação, debate e acordos. Na preparação é quando serão estabelecidos a pauta de temas para discussão. Na fase debate segue uma ordem para que as discussões não sejam intermináveis. E no momento dos acordos, o objetivo é que se cumpra o que foi combinado na assembleia.

Existe a figura do coordenador da assembleia que tem a função de organizar as manifestações, o tempo de cada fala para dar oportunidade para que todos aqueles que desejarem se manifestem e emitam sua opinião (Aquino, 2003). Foi escolhida como coordenadora das assembleias a professora regente da turma.

A professora J é a melhor opção, porque ela conhece a gente. (estudante)

Ao serem indagados por que da escolha da professora regente da turma como coordenadora da assembleia, os estudantes manifestaram o senso de justiça e liderança da professora.

A professora J trata a gente de forma diferenciada, eu me sinto diferenciado ou até mesmo igual a todos. Porque são poucos que dão essa oportunidade pra gente. (estudante)

A 1.^a sessão da assembleia foi marcada pela definição de combinados para o bom andamento das discussões, necessitando de uma elaboração coletiva e de forma dialógica.

Ter combinados, a gente deve ter regras nas nossas vidas, pra poder pensar e alcançar muitas coisas boas. (estudante)

De acordo com Araújo (2015, p. 70),

[...] uma das funções primordiais das assembleias consiste na construção de regras e normas que regulem a convivência e as relações interpessoais, de modo a permitir que as diferenças de valores e de opiniões possam se manifestar democraticamente e de forma não violenta nos espaços escolares.

Nos combinados podem aparecer as crenças pessoais, a experiência de vida, valores estabelecidos e o confronto de ideias e posições. Aqui se aplica a autorregulação individual e do grupo. Depois de construídas as regras, em caso de desacordo, deve-se apresentar novas propostas para que o problema não volte a se repetir e a conscientização das consequências do conflito no grupo, visando o cumprimento dos acordos (Araújo, 2015).

Dessa forma, estabeleceu-se os seguintes combinados com a turma: levantar a mão para pedir a palavra; manifestar-se e ouvir nos momentos oportunos; cuidar para que as falas não sejam repetitivas e; não fugir do assunto/tema proposto.

Nesse momento de combinados constituiu-se a primeira relação com o esporte.

Posso falar uma coisa? (levantando a mão) Quando o juiz apita você tem que respeitar, existem regras, não pode debater, então aprende a respeitar as regras pra tentar jogar e fazer o seu melhor. (estudante)

A discussão nas assembleias sempre foi iniciada pela coordenadora, perguntando se alguém gostaria de propor o assunto da pauta e se esse estudante gostaria de manifestar-se, gerando assim o início da discussão.

Nas sessões de assembleia, um tema que se destacou de maneira intensa nas falas dos(as) estudantes foi o bullying. O bullying se caracteriza por atitudes e comportamentos agressivos, de forma intencional, direta e repetitiva, causando danos que podem ser físicos e/ou emocionais a vítima.

Os(as) estudantes enfatizaram em suas falas o problema da aceitação do outro como ele(ela) é.

Muitas crianças sofrem, né, porque são gordas ou magras ou negras ou que preferem ficar no seu canto. Mas, a gente acaba não ligando se não é com a gente. (estudante)

Muitas vezes, nós não queremos nos envolver porque é um assunto de quem faz e quem sofre. (estudante)

Quem faz (o bullying) se acha poderoso porque faz em turma. (estudante).

O que chama a atenção nas narrativas dos(as) estudantes é a questão do pertencimento. A ‘vítima’ parece não pertencer àquele grupo ou local e, ao mesmo tempo, o ‘agressor’ pertence a um determinado grupo.

Dessa forma, a escola deve ser um lugar de pertencimento em que os(as) estudantes tenham uma perspectiva de acolhida, de ajuda e de proteção, assim, podem incorporar os valores do cuidado no seu cotidiano e nas suas relações pessoais. A escola é um espaço privilegiado que possibilita o desenvolvimento de relações interpessoais e pessoais dos(as) estudantes, auxiliando na convivência social através do exercício dos valores (Morin, 2017).

Outras narrativas aproximaram a questão do pertencimento com o esporte, que invariavelmente busca construir estratégias que ajudam a se proteger e a enfrentar as desigualdades. O sentimento de grupo e de pertencimento, a partir do esporte, pode criar laços de amizade e proteção entre os praticantes.

O esporte é como a família da gente, todo mundo é amigo, todo mundo se gosta, ninguém tem problema um com o outro. (estudante)

Trabalho em equipe, conviver com pessoas que você não conhece. (estudante)

Aprendi também que é só um jogo, a gente tem que respeitar os outros independente dos adversários, se eles ficarem ‘zuando’ a gente não tem que ligar muito, a gente tem só que respeitar mesmo. (estudante)

A convivência e o pertencimento fazem com que laços de amizade se materializassem. Tubino (2005) relembra que as atividades físicas e principalmente esportivas se constituem nos ótimos meios de convivência humana. O pertencimento a um grupo relaciona-se com a noção de identidade, que ao mesmo tempo tem um caráter indi-

vidual, ligado à sua representação de si, bem como social, quando está vinculada a relação com outro, primordial no conceito de amizade.

Para Tillmann-Healy (2003), a amizade envolve estar no mundo com os outros, recebendo ativamente seus saberes. Os amigos ficam juntos principalmente através de interesses comuns. Há um sentimento de união e aproximação emocional. Busca-se no amigo uma série de elementos como a confiança, a honestidade, o respeito, o compromisso, a segurança, o apoio, a generosidade, a lealdade, a reciprocidade, a constância, a compreensão e a aceitação.

Ressalta-se que uma das sequências pedagógicas trabalhadas com os alunos foi a de desenvolver atividades que promovam uma consciência corporal, um outro conteúdo da Educação Física. Os estudantes lembraram as atividades desenvolvidas durante a experiência corporal.

A brincadeira de se olhar no espelho faz com que a gente veja como nossa cara de medo ou de raiva afeta o outro. (estudante)

Fazer massagem¹ no colega faz a gente pensar o que é tocar e ser tocado. (estudante)

Oferecer possibilidades para o autoconhecimento, gerando um estado de maior consciência de si mesmo implica em uma melhor capacidade de autopercepção e de respeito ao outro, preparando-o para uma interação social capaz de compreender o outro em sua singularidade (Montagu, 1988). Estimular o autoconhecimento pode modificar as relações pessoais, desde que, seja realizado de maneira consciente com o objetivo que se pretende atingir no âmbito escolar. Estimular a reflexão sobre aquela situação da massagem, reflete na atenção do estudante em perceber os próprios sentimentos.

Cooperação e competição foi discutido dentro das assembleias. As narrativas dos(as) estudantes fazem referência sobre seus sentimentos acerca da competição.

Quando eu vou na competição eu penso que o importante não é ganhar e, sim, participar do jogo e da competição. O importante é participar e se esforçar para ganhar. (estudante)

Para mim uma das coisas mais importantes de uma competição é a determinação. (estudante)

Para mim, na competição é importante participar, melhorar, ganhar e fazer amigos. (estudante)

Muitos educadores consideram a competição como algo incompatível para o ambiente escolar, principalmente ao trabalho cooperativo e a na solidariedade. Para Brotto (1997), na cooperação a criança se torna mais compassível, porque compreende que dependerá do auxílio dos outros para alcançar o seu objetivo, de outro lado, em uma situação de competição a criança percebe que o alcance do seu objetivo é incompatível com a obtenção do objetivo dos demais, sendo menos sensíveis as opiniões dos outros, tornando-se mais individualistas. Pátaro e Pátaro (2006, p. 1), acreditam:

¹ Foi solicitado que os alunos se sentassem no chão e em fila, com as mãos, fizessem massagem nos ombros do colega da frente e a narrarem o que sentiram ao fazer e ao receber a massagem.

«[...] não ser possível formar alunos e alunas, para viverem democraticamente, a partir de um ambiente onde as experiências e relações sejam de autoritarismo, violência, competição».

Porém, como dialogar com o argumento possível que surge da observação de que os alunos se formarão em uma sociedade competitiva. A competição surge associada a dimensões de motivação e superação. A competição não deve ser um fim em si mesma, mas um meio de motivação, de determinação e de superação dos próprios limites, situando-se no paradoxo da busca da dificuldade com o objetivo de um melhor desempenho. Apesar disso, existe uma cooperação entre os jogadores da mesma equipe, para alcançar um objetivo comum, e entre os adversários, elemento necessário para que haja a competição. Assim, na fala dos estudantes.

Além de ganhar, uma equipe não consegue jogar se uma pessoa só pensa em si mesma. Por isso, além de ganhar, precisa-se de união, determinação, concentração. (estudante)

Tentar melhorar cada vez mais, tentar vencer e ter dedicação. (estudante)

Se esforçar e dar seu melhor. (estudante)

Trabalho em equipe. (estudante)

Na competição esportiva há uma aproximação, não casual, que abertamente produz uma compatibilidade entre os participantes (Hyland, 1978). Podendo assim, estabelecer uma conexão mais estreita, em que, implicitamente, um seja melhor do que o outro. Nesse caso, a concorrência serve como um estimulante para o desempenho. No jogo competitivo, os momentos de encontro são intensos, imediatos e totais, quando se atinge a realização, por mais que seja momentânea (Mares, 2022).

6. Considerações finais

Nas assembleias destacaram alguns elementos trabalhados nas sequencias pedagógicas com os estudantes: consciência corporal; autoconhecimento; expressão de respeito na relação consigo mesmo e com o outro; superação e empenho; cooperação e competição.

Para Puig (2000) e Araújo (2008), a assembleia de classe é um importante instrumento permitindo que os(as) estudantes possam participar de modo ativo da resolução de conflitos e os problemas de convivência no ambiente escolar, bem como, no planejamento de atividades. É um momento em que alunos(as) e professores(as) dialogam a respeito de todos os assuntos de interesse e pertinentes ao trabalho desenvolvido e à convivência do grupo. Os autores ressaltam que as assembleias de classe devem ser uma atividade habitual e necessária ao cotidiano escolar.

Na discussão sobre os acordos fica claro que no espaço da assembleia não há a imposição de regras e normas, assim como no esporte, onde os critérios são explícitos e os resultados são claros. É um espaço onde há construção coletivas de vivências e práticas da democracia. É um momento ideal que favorece o desenvolvimento de uma

autonomia moral, da empatia e da solidariedade, contribuindo para a uma formação cidadã integral.

Na pauta que tratou do *bullying* percebe-se que a escola deve estar para além da transmissão dos conhecimentos adquiridos historicamente, a escola deve ter a preocupação pela formação dos(as) estudantes para viver e atuar em sociedade de forma democrática, participativa, crítica e autônoma, na qual não é compatível a vivência num ambiente onde as experiências e as relações interpessoais sejam de autoritarismo e violência. E relacionado com o esporte, os participantes, demonstram coragem, dedicação, perseverança e humildade, características atemporais de virtudes humanas. Para além de suas conquistas esportivas, os praticantes conquistam respeito e admiração por suas qualidades pessoais e de caráter (Perez, 2018; Perez, & Rubio, 2014).

O autoconhecimento perpassa pelo chamado espírito esportivo. Que é operacionalizado através do respeito às convenções sociais, as regras esportivas (e as decisões dos árbitros, mesmo quando não compartilhadas) e ao adversário (refletido no interesse, preocupação e consideração com o outro); do comprometimento do praticante com o esporte reconhecendo falhas e fazendo o seu melhor e; expressando-se sobre os comportamentos disruptivos. A internalização desses aspectos se dará por meio de interações sociais do ambiente, ou seja, com as pessoas que o cercam (Vallerand *et al.*, 1996).

Portanto, podemos considerar que no ambiente escolar, pensando nos momentos das discussões, a assembleia de classe acaba influenciando a maneira como os(as) estudantes se relacionam e resolvem seus conflitos em uma situação de mediação dentro de sala de aula, com um imenso potencial para favorecer a compreensão da moralidade, se houver uma organização pedagógica que favoreça a reflexões das atitudes provenientes da condição humana e o esporte torna-se essa possibilidade pedagógica ao apresentar seus conteúdos de forma que sua importância educacional, cultural e social, se constitui em processos que envolvem o respeito, a amizade e o autoconhecimento, além de ser capaz de desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para valorizar e discernir entre boas e más práticas cotidianas, conservando, protegendo e valorizando uma sociedade plural e democrática, através de uma participação ativa, superando a suposição simplista de que a interiorização das ações morais se dará de modo estático.

7. Referências

- AQUINO, J. G. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*.
 ARAUJO, U. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, (31).
 ARAÚJO, U. F. (2015). *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. Summus Editorial.
 ARNOLD, P. J. (1992). Sport as a valued human practice: A basis for the consideration of some moral issues in sport. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 237-255.
 BENTO, J. O. (2006) Da pedagogia do desporto. Em Tani, G; Bento, J. O.; Petersen, R. D. S. (Orgs). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. pp 26-40.
 BOCCATI, P. A., & SANTOS NETO, S. R. D. (2022). Alasdair MacIntyre e a Filosofia do Esporte: uma discussão comparativa sobre o conceito de prática. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 44, e010521.
 BRASIL. (2017). *Base nacional comum curricular. A educação é a base*. MEC.

- BROTTO, F. (1997). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Editora Re-Novada. Projeto Cooperação.
- BUTCHER, R., & SCHNEIDER, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25(1), 1-22.
- CAPLLONCH BUJOSA, M., FIGUERAS, S., & LLEIXÀ ARRIBAS, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 149-155.
- CHATZIEFSTATHIOU, D. (2012). Olympic education and beyond: Olympism and value legacies from the Olympic and Paralympic Games. *Educational Review*, 64(3), 385-400.
- CÔTÉ, J., & GILBERT, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- CÔTÉ, J., BRUNER, M., ERICKSON, K., STRACHAN, L., & FRASER-THOMAS, J. (2010). Athlete development and coaching. *Sports coaching: Professionalisation and Practice*, 63, 84.
- CURRAN, T., & WEXLER, L. (2017). School-based positive youth development: A systematic review of the literature. *Journal of School Health*, 87(1), 71-80.
- DELORS, J. et al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez.
- DEVINE, J. W., & LOPEZ FRIAS, F. J. (2020). Philosophy of sport. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- ESCARTÍ CARBONELL, A., GUTIÉRREZ, M. S., & PASCUAL BAÑOS, M. D. C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.
- GOULD, D., & MALLETT, C. (2021). The coaching role. Em *Sport coaches' handbook* (pp. 1-13).
- GUTIÉRREZ, M. S. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Gymnos.
- GUTIÉRREZ, M. S. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, 100-108.
- GUTIÉRREZ, M. S. (2003). *Manual sobre valores en educación física y el deporte*. Paidós.
- GUTIÉRREZ, M. S., & MONTAIBAN, A. (1994). ¿Qué valores transmite la serie deportiva de dibujos animados Campeones? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1(2), 26-33.
- GUTIÉRREZ, M. S., & VIVÓ, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- HELLISON, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- HIRAMA, L. K., & MONTAGNER, P. C. (2020). *Pedagogia do Esporte e Valores: Intervenções para Formação da Personalidade Moral*. Editora Appris.
- HYLAND, D. (1978). Competition and friendship. *Journal of the Philosophy of Sport*, 5(1), 27-37.
- HOLT, N. L., DEAL, C. J., & PANKOW, K. (2020). Positive Youth Development Through Sport. Em *Handbook of Sport Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch20>
- MACINTYRE, A. C. (2001). *Depois da virtude: um estudo em teoria moral*. Edusc.
- MACHADO, G. V., GALATTI, L. R., & PAES, R. R. (2015). Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. *Movimento*, 21(2), 405-418.
- MAREŠ, L. (2022). The Role of sport in a good life: Aristotle and Suits. *Sport, Ethics and Philosophy*, 16(4), 544-562.
- MILTON-SMITH, J. (2002). Ethics, the Olympics and the search for global values. *Journal of Business Ethics*, 35, 131-142.
- MONTAGU, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. Summus.
- MORIN, E. (2017). *O método 6: ética*. Sulina.
- PARRY, J. (1998). Physical education as Olympic education. *European Physical Education Review*, 4(2), 153-167.
- PÁTARO, C. D. O., & PÁTARO, R. (2006). Experiências de assembleias de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e

- na sociedade]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/19_pataro.pdf.
- PEREZ, C. R. (2018). Hero and antihero: An ethic and aesthetic reflection of the sports. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 80(1), 48-56.
- PEREZ, C. R. (2023). Perspectivas éticas no ambiente escolar a luz do pensamento docente. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(302), 17-31.
- PEREZ, C. R., & RUBIO, K. (2014). The understanding of Olympic values by Brazilian Olympic athletes. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(12), 37-43.
- PUIG, J. M. (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. Moderna.
- REID, H. (2012). Athletic beauty in classical Greece: A philosophical view. *Journal of the Philosophy of Sport*, 39(2), 281-297.
- RUBIO, K. (2008). *O legado heroico do papel social do atleta*. Brasília. p. 217
- RUBIO, K. (2009). *Esporte, educação e valores olímpicos*. Casa do Psicólogo.
- SANTOS, C., PEREIRA, E., & MASCARENHAS, M. (2020). Educational dimension of olympism: A systematic literature review. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 42(3), III-132.
- SERRANO-DURÁ, J., MOLINA, P., & MARTÍNEZ-BAENA, A. (2021). Systematic review of research on fair play and sporting competition. *Sport, Education and Society*, 26(6), 648-662.
- TILLMANN-HEALY, L. M. (2003). Friendship as method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729-749.
- TUBINO, M. G. (2005). A educação física e o esporte do ocidente no século xx. *Arquivos em movimento*, 1(2), 99-100.
- VALLERAND, R. J., DESHAIES, P., CUERRIER, J. P., BRIÈRE, N. M., & PELLETIER, L. G. (1996). Toward a multidimensional definition of sportsmanship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(1), 89-101.
- ZABALA, A. (2015). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Penso Editora.

MÉTODOS PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

Methods for Learning Mathematical Content

Jakeline Amparo VILLOTA ENRÍQUEZ
Universidade Federal do Pará, Brasil
Correo-e: javillota@hotmail.com

Amauri GOUVEIA JR
Universidade Federal do Pará, Brasil

Recibido: 8 de enero de 2023

Envío a informantes: 10 de marzo de 2023

Aceptación definitiva: 15 de septiembre de 2023

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo examinar as evidências existentes sobre a incidência dos métodos no desempenho acadêmico de alunos na aprendizagem de matemática. A partir do desenho metodológico, este estudo se baseia em uma revisão sistemática da literatura sobre estudos relacionados aos métodos para a aprendizagem da matemática onde os artigos são identificados, categorizados e analisados, apontando suas características e sintetizando os principais tópicos de pesquisa e seu conteúdo. Para isso, a base de dados consultada foi Scopus por seu grande reconhecimento internacional onde foram selecionados um total de seis artigos científicos correspondentes aos anos 2014-2019 cujos conteúdos versavam sobre métodos de aprendizagem em relação ao desempenho acadêmico nas matemáticas. Os resultados mostram diferentes aspectos como a autoria dos artigos, os periódicos onde foram publicados, o tipo de pesquisa, as técnicas de coleta de dados utilizadas e os tópicos de pesquisa inerentes às técnicas implementadas no processo de aprendizagem da matemática. Além disso, se realizou uma análise focada no conteúdo de 5 tópicos identificados: a implementação dos métodos de aprendizagem, competência geradas pelos métodos de aprendizagem, a utilização de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem, o contexto onde são utilizados os métodos de aprendizagem e, finalmente, a influência dos métodos de aprendizagem no desempenho acadêmico dos alunos na matemática.

PALAVRAS-CHAVE: métodos; aprendizagem; recursos tecnológicos; conteúdo matemático escolar; material didático.

ABSTRACT: The objective of this work is to examine the existing evidence on the impact of two methods on the academic performance of students in mathematics learning. From the methodological design, this study is based on a systematic review of the literature on studies related to methods for learning mathematics in which the articles are identified, categorized and analyzed, noting their characteristics and synthesizing the main research topics and their content. For this reason, based on data consulted was Scopus by its large international reconnaissance where a total of six scientific articles corresponding to the years 2014-2019 were selected whose contents cover learning techniques in relation to academic performance in mathematics. The results show different aspects such as the authorship of the articles, the newspapers where they were published, the type of research, the data collection techniques used, and the research topics relevant to the techniques implemented in the mathematical learning process. Furthermore, a focused analysis was carried out on 5 identified topics: the implementation of the learning methods, the competence generated by the learning methods, the use of technological resources in the learning process, and the context in which the learning methods are used, finally, two learning methods influenced the academic performance of two students in mathematics.

KEYWORDS: methods; learning; technological resources; school mathematical content; teaching materials.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo examinar la evidencia existente sobre la incidencia de los métodos de aprendizaje para la apropiación de contenidos matemáticos del estudiante. Desde el diseño metodológico este estudio se basa en una revisión sistemática de literatura sobre los estudios relacionados con los métodos utilizados para el aprendizaje de las matemáticas donde se identifican, categorizan y analizan los artículos señalando sus características y sintetizando los principales temas de investigación y su contenido. Para ello, se ha consultado la base de datos Scopus por su gran reconocimiento internacional, donde se seleccionaron un total de seis artículos científicos correspondientes a los años 2014-2019 cuyo contenido versó en torno a los métodos de aprendizaje en relación con el rendimiento académico en las matemáticas. Los resultados muestran diferentes aspectos como la autoría de los artículos, las revistas donde han sido publicados, el tipo de investigación, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los temas de investigación inherentes a los métodos implementadas en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. Además, se hace un análisis centrado en el contenido de 5 temas identificados, que son: la implementación de métodos de aprendizaje, competencias que se generaran los métodos de aprendizaje, el uso de recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje, el contexto donde se utilizan los métodos de aprendizaje y, finalmente, la influencia de métodos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes en la matemática.

PALABRAS CLAVE: métodos; aprendizaje matemático; recursos tecnológicos; contenidos matemáticos escolares; material didáctico.

1. Introdução

A APRENDIZAGEM DAS MATEMÁTICAS é uma temática que esta imersa em diferentes áreas do conhecimento científico, na psicologia, a pedagogia e a didática, posto que analisa as dificuldades que o estudante apresenta na apropriação

dos conteúdos matemáticos (Godino, Batanero, & Font, 2013; Vasco, 1990; Santolalla, 2009; Carrillo, 2009; Cruz, 2013; Díaz, García, García, & Pacheco, 2013; Ruiz, & Riascos, 2014; Alro, & Skovsmose, 2006; Alcântara, 2008; Weinstein, & Mayer, 1986; Soto, 1993).

Em esta relação, podemos dizer que a aprendizagem das matemáticas se apresenta ademais de forma diferente à aprendizagem de outras ciências que fazem parte do campo científico, isto acontece porque a experimentação e observação na compreensão dos elementos matemáticos pertencem ao mundo da abstração, ou seja, que sua representação é distinta comparada com outras áreas de conhecimento, por exemplo, as ciências fáticas. (Duval, 2003; Villota, 2016; Alro, & Skovsmose, 2006; Ruiz, & Riascos, 2014; Vasco, 1990).

Assim, neste estudo se assume a aprendizagem como as modificações de estímulos da probabilidade de uma resposta em função de uma consequência programada, pelo que os métodos na aprendizagem serão as contingências programadas. (Catania, 1999). A aprendizagem das matemáticas serão aquelas modificações permanentes do comportamento centrado no desenvolvimento de conteúdos matemáticos onde os conhecimentos prévios compõem a experiência e estimulam a probabilidade de resposta em função da exploração de determinada tarefa matemática proposta pelo professor.

Os métodos utilizados na aprendizagem ajudam ao desenvolvimento de conteúdos matemáticos, ainda que não todos estas sejam testados cientificamente pelo que dificilmente podem auxiliar ao estudante. Assim, os métodos de aprendizagem devem ter critérios fundamentais como: utilidade em diversas condições de aprendizagem; auxílio ao estudante de diferentes idades e níveis de conhecimento – habilidades, ser testadas em sala de aula em situações reais; para que ao estudante seja capaz de usá-los no processo de exploração de uma tarefa matemática (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013). Deste modo, os métodos da aprendizagem matemática centradas nas tarefas computacionais estão relacionadas com o uso e apropriação de tecnologias educativas entre as que se destacam: softwares educativos, computador, tablets, quadros digitais, celulares, etc. que tem como finalidade facilitar e fortalecer os processos de ensino – aprendizagem das matemáticas (Villota, 2018; Villota, Díaz, & Gómez, 2019; Castrillón, 2013; Córdoba, 2014; Sánchez, 2009; Unesco, 2004; Villota, 2020).

A aprendizagem das matemáticas mediada pelos métodos da aprendizagem relacionadas com as tarefas matemáticas computacionais apresenta diferentes benefícios no processo de aprendizagem, como: visualização, movimento, dinamização, representações, comportamento y demais fatores que se relacionam com os objetos matemáticos. Além disso, o uso das tecnologias educativas nos métodos de aprendizagem matemáticas pode gerar obstáculos epistêmicos no processo de aprendizagem, senão são executadas e utilizadas de forma acertada. software (Villota, Díaz, & Gomez, 2019; Machado, 2019; Palmas, 2018; Villarreal, 2012; Alvites-Huamani, 2017).

Nos métodos da aprendizagem ligadas com tarefas matemáticas não computacionais, se utilizam ferramentas como: o lápis, borracha, papel, entre outros, gerando a exploração de conteúdos matemáticos. Estes métodos de aprendizagem estão relacionados com a educação clássica particularmente com os métodos de ensino tradicional, os quais consistem em explicar os conteúdos e colocar no quadro exemplos com a finalidade de propor ao estudante uma série de exercícios para fazer e gerar os conhecimentos desejados, muitas vezes esquecendo que se possuem conhecimentos

prévios que podem ser utilizados para a construção de novos conhecimentos (Abella, 2015; Villota, 2016).

A aprendizagem na matemática em relação com os métodos de ensino tradicional desenvolveu no estudante o não gosto das matemáticas já que este ensino foi focalizado na memória de formulas, procedimentos mecânicos, etc. gerando alterações em diferentes fatores emoções como a ansiedade na aprendizagem. Alguns elementos imersos nos métodos de ensino tradicional foram: castigos corporais e psicológicos (colocar no chapéu algumas frases como: burro, ignorante, etc.; martelo, regras, grão de milho, etc.), reprovação, entre outros.

Em relação ao anterior, este artigo tem como objetivo examinar as evidências existentes sobre a incidência dos métodos no desempenho acadêmico de alunos na aprendizagem de matemática. Para logra-lo se realizou uma revisão sistemática de literatura que deixa organizar publicações de bases de dados científicos em relação aos parâmetros de inclusão e exclusão para sua posterior análises e avaliação no campo de Educação Matemática.

2. Metodologia

A revisão sistemática é um processo onde se esquematiza os resultados de diversas pesquisas originais; ou seja, é um trabalho de pesquisa bibliográfica que tem como proposito sintetizar objetivamente e metodologicamente os estudos acadêmicos publicados sobre uma determinada temática (Fernández, & Buela, 2009; Perestelo, 2013; Sánchez, 2010; Green, & Higgins, 2008; Biolchini, Gomes, Cruz, & Horta, 2005). É importante ressaltar que existem multiplex protocolos para realizar uma revisão de literatura, porem neste estudo ter-se em conta cinco aspectos fundamentais: Formulação da pergunta de pesquisa, estratégia de pesquisa, seleção dos artigos acadêmicos, extração da informação e resumo dos resultados, ao quais foram estabelecidos por Biolchini *et al.* (2005).

2.1. Formulação da pergunta de pesquisa

A pergunta de pesquisa nasce do problema a pesquisar e é a brecha que traça a eixo do estudo de pesquisa pelo que sua formulação deve ser clara e dar conta da problemática a tratar na pesquisa. Assim as perguntas que direcionaram esta revisão sistemática estão relacionadas com quatro componentes: participantes, intervenções, contexto escolar e comparações.

P.1. Os métodos da aprendizagem fortalecem o rendimento acadêmico dos estudantes na apropriação de conteúdo das matemáticas?

P.2. Que recursos tecnológicos utilizam os estudantes quando implementam os métodos da aprendizagem na apropriação das matemáticas?

P.3. Quais são as competências ligadas ao uso das técnicas de aprendizagem na aprendizagem das matemáticas?

2.2. *Estratégia para procurar os artigos acadêmicos*

As revisões sistemáticas requerem de diferentes estratégias para procurar os artigos científicos e que permitam aprofundar na temática selecionada sem perder a relevância do tema no contexto científico. Em consequência, para procurar os artigos sobre os métodos da aprendizagem na matemática, se escolho a base de dados Scopus por seu impacto no contexto internacional sobressaindo como uma das mais seletivas pela comunidade acadêmica mundialmente e permitindo encontrar diversas bibliografias científicas com grande divulgação e por tanto com muita visibilidade internacionalmente em diferentes campos do conhecimento (Villamón, Job, Valenciano, & Devís, 2012).

A procuração dos artigos acadêmicos se gerou a partir de palavras chaves derivadas das perguntas de pesquisa nos idiomas como: inglês, português e espanhol com seus respectivos acrônimos e combinações, tais como: *Técnicas, Matemática, Aprendizagem, Escola; Técnicas + Aprendizagem, Técnicas + Aprendizagem + Matemática, Aprendizagem + Matemática + Escola*, etc. adicionalmente se complementaram mediante os operadores AND e OR com o propósito de selecionar conjunto de dados específicos. Assim, a procuração dos artigos abarcou o título, palavras chaves, resumo e o período correspondente desde o ano 2014 até o mês de julho de 2020.

Neste sentido, os *critérios de inclusão* para procuração dos artigos acadêmicos foram:

- a) Os artigos devem estar publicados em revistas científicas indexadas atualmente na base de dados Scopus®.
- b) Acesso aberto para ser download.
- c) Artigos completos.
- d) Os contextos dos artigos devem corresponder ao Ensino Secundário.
- e) Tipo de estudo (os artigos acadêmicos só podem ser experimentais).
- f) Os resultados aportados pelos artigos referem-se a aspectos relacionados com as técnicas de aprendizagem para as matemáticas.

Analogamente, os *critérios de exclusão* para esta revisão sistemática foram os seguintes:

- a) Literatura cinzenta
- b) Modelos animais
- c) Artigos incompletos
- d) Artigos que não correspondam com o tipo de estudo.
- e) Artigos que não correspondam ao contexto do Ensino Secundário.

2.3. *Seleção dos artigos acadêmicos*

Em relação aos critérios de inclusão e exclusão que foram definidos previamente se realizou a seleção dos artigos. Além disso, para a seleção dos artigos acadêmicos se tiveram em conta diferentes elementos como: duplicação e incompletude do artigo.

3. Resultados

A continuação de apresentam os resultados procedentes do análises de diversos aspetos relacionados com os artigos publicados e sua autoria, assim como as técnicas de coleta de dados e tipo de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente sem filtrar a os artigos científicos enfocados na temática de «métodos da aprendizagem» se encontraram 489 documentos. Seguidamente, para a pré-seleção onde se considerado elementos como: campo da Educação Matemática, contexto de Ensino Secundário, duplicação, incompletude e idioma 56 artigos académicos. Posteriormente, na seleção se obtiveram 4 artigos académicos onde se caracterizaram por serem estudos experimentais e que cumprem todos os critérios estabelecidos anteriormente. Assim, a seleção dos artigos científicos consultados na base de dados Scopus foi sendo reduzida tendo em conta os critérios de inclusão e exclusão tal como se apresenta a continuação:

TABELA I. Seleção dos artigos académicos

Artigos encontrados		Pré-seleção	Seleção
Ano	Número de artigos	Número de artigos	Número de artigos
2014	23	2	0
2015	31	1	1
2016	39	0	0
2017	63	8	1
2018	124	10	0
2019	209	35	2
Total	489	56	4

Fonte: Elaboração própria (2023).

Deste modo, os artigos académicos seleccionados têm diferentes caracterizações tais como: nome do artigo, autores, revista, ano, revista, volumem, número, DOI e número de citações, tal como se apresenta a continuação.

Por outro lado, a continuação se apresenta na Tabela 3 e Tabela 4 os resultados obtidos sobre os artigos seleccionados em relação às influenciadas técnicas de aprendizagem no rendimento académico das matemáticas no contexto de Ensino Secundário, com a finalidade de responder às perguntar anteriormente traçadas nesta revisão sistemática.

TABELA 2. Informações sobre os artigos selecionados

Artigo	Autores	Ano	Revista	Vol.	Núm.	DOI	Citações
A1: Designing educational blogs effect on the student's knowledge acquisition in the secondary stage: Case study of KSA Schools.	-Abdullah Mohamed -Abdullah AlYateem -Sameer Alsayadi	2015	<i>Procedia Computer Science</i>	65	N/A	10.1016/j.procs.2015.09.125	2
A2: Analysis of Secondary School Students' Algebraic Thinking and Math-Talk Learning Community to Help Students Learn.	-D. M. Nurhayati -T. Herman -S. Suhendra	2017	<i>Journal of Physics: Conf. Series</i>	1471	N/A	10.1088/1742-6596/1/012054	11
A3: The Influence of Group Investigation Learning Implementation Judging from Learning Motivation Against Students' Mathematical Problem Solving Ability.	-A. Fadila -A. Septiana -V. Amelia -T. Wahyuni -Wahyuni -Sugito	2019	<i>Journal of Physics: Conf. Series</i>	1155	N/A	10.1088 / 1742-6596 / 1155/1/0	1
A4: Challenging student to play the ladder snake game «finish your mean» to improve students' communication and collaboration.	-U Santria -H Hartono2	2019	<i>Journal of Physics: Conf. Series</i>	1157	N/A	10.1088 / 1742-6596 / 1157/4/042125	0

Fonte: Elaboração própria (2023).

TABELA 3. Resultados obtidos dos artigos selecionados respeito à incidência das técnicas de aprendizagem no rendimento acadêmico

ID	Objetivo	Tipo de pesquisa	Mostra	Contexto	Instrumentos de coleta de dados	Método da aprendizagem	Recursos didáticos	Competência	Desenvolvimento Acadêmico
A1	Identificar o efeito de diferencia entre o desenho e a forma dos blogs no processo de aquisição de conhecimento por parte do estudante	Experimental	48	Arábia Saudita	Pré-teste Provas de cognição Post-teste	- Trabalho colaborativo	Material digital	- Desenhar blogs educativos - Ler símbolos matemáticos.	Com melhoras significativas
A2	Determinar as dificuldades sobre a habilidade do pensamento algébrico.	Qualitativa/ Descritiva	23	Indonésia	Prova de ensaio Provas de cognição	- Resolução de problemas	Material concreto	- Melhorar a habilidade do pensamento algébrico.	Poucas melhoras significativas
A3	Determinar o efeito da aplicação do modelo de aprendizagem cooperativo para resolver problemas matemáticos.	Experimental	60	Indonésia	Provas de cognição Provas de validação de conhecimento	- Modelos cooperativos	Material concreto	- Interagir socialmente mediante os conteúdos.	Poucas melhoras significativas
A4	Melhorar a comunicação e a colaboração dos estudantes na aprendizagem das matemáticas.	Quantitativa	29	Indonésia	Pré-teste Folhas de observação Post-teste	- Trabalho colaborativo	Material concreto	- Desenvolver habilidades cognitivas e sociais.	Com melhoras significativas

Fonte: Elaboração própria (2023).

TABELA 4. Elementos de recursos tecnológicos que são implementados durante o uso de técnicas de aprendizagem.

ID	Implantou algum recurso tecnológico	Recurso tecnológico	Tipo	Acesso	Retos/Desafios
A1	SIM	Blogs gráficos Blogs de texto	Intangível	Livre	Alto
A2	NO	N/A	N/A	N/A	N/A
A3	NO	N/A	N/A	N/A	N/A
A4	NO	N/A	N/A	N/A	N/A

Fonte: Elaboração própria (2023).

4. Resumo dos resultados

Os seis artigos selecionados avaliam a influência dos métodos de aprendizagem no desempenho dos estudantes em matemáticas. A continuação se retomara os resultados em relação com as perguntas formuladas:

P.1. Os métodos da aprendizagem fortalecem o rendimento acadêmico dos estudantes na apropriação de conteúdo das matemáticas?

Dos quatro artigos científicos e o análises de dados da Tabela 3 se poder afirmar que os métodos de aprendizagem fortalecem o desempenho acadêmico dos estudantes na aprendizagem das matemáticas. Assim os métodos de aprendizagem imersas nos artigos A1 e A4 geram melhoras significativas no desenvolvimento acadêmicas, porem que A2 e A3 as melhoras são poucas, mas isso não implica que não tiveram. Os métodos de aprendizagem utilizados em A2 e A3 são diferentes, mas o contexto é o mesmo e compartilham problemáticas similares como: interação social, conteúdo matemático. Em A2 uma das problemáticas foi o conteúdo matemático que está ligado a álgebra e a mudança geradas a partir das combinações entre números e letras. Em quanto A4 a uma das problemáticas e a interação social entre estudante pelo que o medo na socialização das tarefas produza pouca interação entre os colegas.

Os métodos de aprendizagem utilizadas nos artigos A1 e A4 tiveram uma grande influência positiva no desenvolvimento acadêmicos dos estudantes pelo que seu uso de fiz de forma adequada e fortaleceu significativamente os processos de aprendizagem das matemáticas dos estudantes. Estes artigos compartilham diferentes métodos de aprendizagem as quais estão ligados com as competências e uso de recursos didáticos.

Adicionalmente, os recursos didáticos implementados nos métodos de aprendizagem com os estudantes se classificam como concretos e digitais, pelo que no artigo A1 implementa material digital mediados mediante tarefas matemáticas computacionais,

em quanto os artigos A₂ e A₃ usam-se material concreto como por exemplo: jogos didáticos, laminas e rombos.

P.2. Que recursos tecnológicos utilizam os estudantes quando apropriaram as técnicas de na aprendizagem das matemáticas?

Na Tabela 4 se apresentam os recursos tecnológicos utilizados nos artigos como blogs educativos, softwares educativos e imagens digitais. Assim, se pode observar que no artigo científico A₁ se utiliza ditos recursos com a finalidade de enriquecer os métodos de aprendizagem. Estes recursos tecnológicos são de acesso livre e aqueles e tangíveis (Recursos intangíveis estão os blogs educativos) pelo que todos os recursos tecnológicos propõem desafios em distintos níveis.

P.3. Quais são as competências ligadas ao uso das técnicas de aprendizagem na aprendizagem das matemáticas?

Na Tabela 3 se apresentam as competências ligadas aos métodos de aprendizagem. No artigo científico A₄ centram na interação social pelo que o diálogo e compartilhamento de ideias entre os estudantes. Enquanto ao artigo A₂ se enfoca sua competência no desenvolvimento de diferentes pensamentos como, algébrico e o crítico desde os conteúdos matemáticos. Finalmente o artigo A₁ tem como competências desenhar recursos tecnológicos como, por exemplo, tipos de blog e ler a simbologia matemática.

Deste modo, as competências utilizadas nos artigos A₁, A₂, A₃ e A₄ estão mediadas pelo trabalho em equipe e onde o estudante é o ator principal de seu processo de aprendizagem sem esquecer a responsabilidades do professor. Além disso, os métodos identificados nos artigos reconhecem as habilidades dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem das matemáticas sem denotar o contexto onde se apresenta cada um dos artigos, ou seja, os artigos A₂, A₃ e A₄ desenvolveram na Indonésia enquanto A₁ foi em Arábia Saudita.

5. Conclusões

Os métodos de aprendizagem influenciam diferentes processos e elementos imersos na aprendizagem da matemática, tais como: desempenho acadêmico, competências, estratégias e habilidades que estão relacionados ao desenvolvimento das tarefas matemáticas propostas pelo professor. Assim, é importante destacar que o acompanhamento do professor durante o desenvolvimento das tarefas matemáticas onde o aluno utiliza diferentes métodos imersas nas metodologias é fundamental para observar o processo de aprendizagem do aluno e poder orientá-los de forma adequada com a finalidade de não gerar obstáculos epistêmicos.

Neste sentido, os métodos de aprendizagem estão relacionados com a implementação de diferentes recursos didáticos, como: recursos tecnológicos, sequências didáticas, tarefas matemáticas, jogos didáticos, etc. que visam facilitar a apropriação de conteúdos matemáticos. Particularmente, quando os alunos utilizam os recursos

didáticos se forma acertada, estes geram motivação, habilidade e desafios no processo de aprendizagem das matemáticas; ou seja, os recursos didáticos utilizados de forma adequada ajudam ao aluno em sua aprendizagem. Os métodos utilizados pelos alunos dependem em grande medida dos recursos didáticos e das orientações do professor no processo de aprendizagem da matemática, sem esquecer os conhecimentos prévios que cada aluno tem ajuda a desenvolver diferentes tarefas matemáticas na construção de novos conhecimentos matemáticos, ou seja, o estudante não é uma caixa vácuasão pelo contrário ele tem conhecimentos prévios que são utilizados para a apropriação de novos conhecimentos.

Os artigos selecionados mostram a influência que os métodos de aprendizagem exercem no desempenho acadêmico dos alunos, as quais foram mediadas por recursos didáticos que permitiram aos alunos visualizar diferentes comportamentos de objetos matemáticos de forma a se apropriarem dos conteúdos matemáticos destacando aspectos tais como: reforço do conhecimento matemático, reforço das competências matemáticas, entre outros.

Em relação à revisão sistemática realizada neste estudo, pode-se concluir que os métodos de aprendizagem influenciam na aprendizagem da matemática especialmente no desenvolvimento das tarefas matemáticas; porém, para que seu impacto seja positivo, é necessário o acompanhamento e compromisso do professor nos processos de ensino e aprendizagem, pois nem todas os métodos de aprendizagem podem ser utilizados de forma certa. Em relação às limitações deste estudo se percebe ainda um número reduzido de artigos científicos no contexto do Ensino Secundário que estude o tema sobre os métodos de aprendizagem nas matemáticas, visto que muitas dos métodos de aprendizagem não são testadas pelos professores e isso faz que sua importância desmunia em torno ao impacto no campo da Educação Matemática.

6. Referências bibliográficas

- ABELLA, P. (2014-2015). *Metodología en la enseñanza de las matemáticas en Primaria*. Área de Didáctica de las Matemáticas. Universitat Jaume. <https://core.ac.uk/download/pdf/61479796.pdf>
- ALCÂNTARA, S. (2008). Aprendizagem em Matemáticas: Registro de representação semiótica. PAPIRUS.
- ALVITES-HUAMANÍ, C. (2017) Herramientas TIC en el aprendizaje en el área de Matemática: Caso Escuela PopUp, Piura-Perú. *Hamut'ay*, 4(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1393>
- ALRO, H., & SKOVSMOSE, O. (2006) *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Autêntica.
- BIOLCHINI, J., GOMES, P., CRUZ, A., & HORTA, G. (2005). Systematic Review in Software Engineering. <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/es67905.pdf>. Consulta: 01/04/19.
- CARRILLO, B. (2009). Dificultades en el aprendizaje matemático. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 1-10.
- CASTRILLÓN, L. (2013). *Estrategia didáctica de enseñanza utilizando las TIC para Aritmética de Números Enteros en grado octavo: Estudio de caso*. Universidad Nacional de Colombia.
- CATANIA, A. C. (199). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Artmed.
- CÓRDOBA, F. (2014). Las TIC en el aprendizaje de las matemáticas: ¿Qué creen los estudiantes? *Congreso iberoamericano de ciencia y tecnología*, 1-9.

- CRUZ, I. (2013). Matemática divertida: una estrategia para la enseñanza de la Matemática en la Educación Básica. Em *I Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe (CEMACYC)*. Santo Domingo, República Dominicana. https://www.researchgate.net/profile/Ivanovvna_Cruz_Pichardo/publication/302267222_Matematica_Divertida_Una_Estrategia_para_la_ensenanza_de_la_Matematica_en_la_Educacion_Basica/links/572f33b508ae7441519045bf/Matematica-Divertida-Una-Estrategia-para-la-ensenanza-de-la-Matematica-en-la-Educacion-Basica.pdf
- DÍAZ, C.; GARCÍA, J.; GARCÍA, J., & PACHECO, D. (2013). *Dificultades de aprendizaje en las matemáticas, prevención y actuación*. Ediciones Pirámides. https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Garcia33/publication/261703968_Dificultades_de_aprendizaje_en_las_matematicas_prevenccion_y_actuacion/links/56c5bfc108ae7fd4625c5612/Dificultades-de-aprendizaje-en-las-matematicas-prevenccion-y-actuacion.pdf
- DUNLOSKY, J., RAWSON, K. A., MARSH, E. J., NATHAN, M. J., & WILLINGHAM, D. T. (2013). Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- DUVAL, R. (2003). Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. Em S. Alcântara (2008). *Aprendizagem em Matemáticas: Registro de representação semiótica*. PAPIRUS.
- FERNANDEZ, L., & BUELA, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- GODINO, J.; BATANERO, C., & FONT, V. (2013). Fundamentos de la Enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Em *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf
- GREEN, S., & HIGGINS, J. (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Wiley-Blackwell.
- MACHADO, F. (2019). Educação Matemática e suas tecnologias. Editora Atena. DOI 10.22533/at.ed.477192405. <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/05/E-BOOK-Educacao-Matematica-e-suas-Tecnologias.pdf>
- PALMAS, S. (2018). La tecnología digital como herramienta para la democratización de ideas matemáticas poderosas. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 109-132.
- PERESTELO, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57.
- RUIZ, H., & RIASCOS, Y. (2014). ¿4³ se puede leer como «cuatro subido a la tres»? Un estudio sobre las estrategias de construcción de la representación polinomial. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. RELIME*, 17(2), 191-218. <https://www.redalyc.org/pdf/335/33531649004.pdf>
- SANTAOLALLA, E. (2009). Matemáticas y estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4). file:///C:/Users/User/Downloads/Santaolalla2009%20(1).pdf
- SÁNCHEZ, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Redalyc*, 1-19.
- SÁNCHEZ-MECA, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.
- SOTO SERRANO, M. (1993). Didáctica de las matemáticas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 8, 173-194.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París: División de educación superior.
- VASCO, C. E. (1990). El aprendizaje de las matemáticas elementales como proceso condicionado por la cultura. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 5-26.
- VILLARREAL, M. (2012). Tecnologías y educación matemática: necesidad de nuevos abordajes para la enseñanza. *VEsC*, 3(5), 73-94.

- VILLAMÓN, M., JOB, I., VALENCIANO-VALCÁRCCEL, J., & DEVÍS-DEVÍS, J. (2012). Estudio comparativo de cinco revistas de Ciencias del Deporte indizadas en WoS. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 281-287.
- VILLOTA, J. (2016). *Estratégias utilizadas por professores que ensinam matemáticas na implementação de tarefas* [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação de Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia. Salvador da Bahia. Brasil].
- VILLOTA, J. (2018). Concepções utilizadas por futuros professores: Um olhar desde a integração de TIC na disciplina de Didática das Matemáticas. Em *Desafios e estratégias para a Educação a Distância 2*. Editora Atena. DOI 10.22533/at.ed.042182706
- VILLOTA, J.; DÍAZ, M., & GÓMEZ, M. (2019). *Tecnología, Sociedad y Educación: Desafíos de las TIC en el desarrollo social y sus implicaciones en la práctica educativa*. Universidad Santiago de Cali.
- VILLOTA ENRÍQUEZ, J. (2020). Técnicas de aprendizagem de medidas de tendência central. Evento acadêmico: Vem Brasil. Virtual Etnomatemática (Em). Brasil. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=M-Cw4W3tmUg>
- WEINSTEIN, C., & MAYER, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Em M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327).

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202430161175>

CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES CON TALENTO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN Y EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Characteristics of Students with Talent in Academic Writing of the Bachelor's Degrees in Education and in English Teaching

Diana Irasema CERVANTES ARREOLA
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Correo-e: diana.cervantes@uacj.mx

Dalia Lizette GÓMEZ MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Correo-e: dalia.gomez@uacj.mx

Óscar Martín VÁZQUEZ REYES
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Correo-e: oscar.vazquez@uacj.mx

Recibido: 21 de febrero de 2023

Envío a informantes: 1 de marzo de 2023

Aceptación definitiva: 31 de mayo de 2023

RESUMEN: Esta investigación presenta un acercamiento a las características del talento en la escritura académica de estudiantes universitarios de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés, situado en los catalizadores ambientales e intrapersonales del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné, así como en algunos recursos para su desarrollo. Se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, mediante un estudio de casos múltiple, en el que participaron cuatro estudiantes de los programas de Educación y Enseñanza del Inglés. Los resultados indican que hay catalizadores comunes en los casos: aprendizaje de la lectura y escritura a temprana edad, considerar a los profesores como motivadores del aprendizaje y desarrollo de la escritura, gusto por materias de lingüística, considerarse con facilidad para redactar, tener la responsabilidad como un valor

esencial, así como dedicación y perfeccionismo. Se concluye que la formación académica impulsada por los maestros, además de algunos rasgos personales, son elementos clave para el desarrollo del talento en la escritura académica, ya que existen coincidencias muy cercanas en los casos de estudio.

PALABRAS CLAVE: escritura académica; catalizadores; talento; educación; enseñanza del inglés; jóvenes.

ABSTRACT: This research presents an approach to the characteristics of talent in the academic writing in university students of Education and English Teaching programs, located in the environmental and intrapersonal catalysts of Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent, as well as in some resources for its development. It was executed with a qualitative approach, with a multiple case study design, in which four students from the Education and English Teaching programs participated. The results indicate that there are several common catalysts to all the cases: reading and writing since an early age, considering teachers as motivators of learning and writing development, preference for linguistics subjects, self-perception of ease of writing, responsibility as an essential value, as well as dedication and perfectionism. It's concluded that academic training promoted by teachers, in addition to some personal traits, are key elements for the development of talent in academic writing, given that there are very close coincidences in the case studies.

KEYWORDS: academic writing; catalysts; talent; education; English teaching; youngster.

1. Introducción

LA RELEVANCIA DE LA ESCRITURA académica es fundamental, y más en carreras relacionadas con las humanidades (Romero & Álvarez, 2020). La escritura juega un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo permite evidenciar la adquisición de una habilidad considerada herramienta central de la alfabetización, sino que es el puente para establecer la comunicación con los otros, actualizarse y dar a conocer una visión personal del mundo. Si bien es una herramienta necesaria para todos los programas educativos, es de importancia central en aquellos con efectos en la formación de los individuos y con impacto en las masas, como es el caso de los programas de Educación y de Enseñanza del Inglés (pedagogía del inglés).

Los estudiantes universitarios de todos los niveles deberían contar con un perfil de suficiencia en las habilidades de la lectoescritura, pero no solo para aprender a escribir, sino para escribir para aprender y, sobre todo, para formar. Además, resulta imperante que puedan generar trabajos de calidad en el nivel superior (Romero & Álvarez, 2020). Como futuros profesores, los estudiantes universitarios de educación deben dominar y contar con la experiencia adecuada para transmitir los conocimientos fundamentales de la escritura, tarea que se dice fácil, pero que en la realidad de las aulas resulta sumamente compleja y desafiante.

Desde este punto de vista, el profesorado «debe poseer un perfil integral conformado por los niveles psicológico, axiológico, cultural, social y académico, por medio

de los cuales podrá desarrollar la labor pedagógica que la sociedad le ha encomendado» (Domínguez de Rivero, 2007, p. 58).

Al revisar los perfiles de egreso de programas nacionales mexicanos de las licenciaturas en Educación y en Pedagogía, de manera generalizada, se evidencia que no se establece la habilidad de comunicarse correctamente por escrito como una competencia de egreso; sin embargo, es una constante en las competencias del perfil de ingreso, por lo que se da por hecho que los estudiantes ingresan a los programas académicos con esta habilidad; es decir, si bien no está explícito en todos los perfiles de egreso, lo está de manera implícita, al establecer competencias de investigación y de desarrollo de proyectos como parte de la formación académica terminal.

Puesto que se lee y se escribe para aprender, tanto los estudiantes como el profesorado deben asumir la escritura como una práctica de formación constante, que se aprende a ejecutar de una sola vez, pero cuyo desarrollo es permanente a lo largo de toda la vida. La escritura no se debe ver como una práctica exclusiva de materias relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita y de la escritura académica, sino como parte integral del desarrollo y del crecimiento intelectual de todo individuo, que le permita desarrollar destrezas gramaticales y comunicativas adecuadas en su proceso formativo (Giraldo, 2015). Además, se espera que un estudiante haya adquirido de manera definitiva la lectura y la escritura al ingresar a sus estudios universitarios (Ramírez, 2017).

En la práctica de la composición escrita se ponen en juego y se consolidan muchas habilidades necesarias para aprender a aprender: se ordena el pensamiento, se desarrollan conceptos, se germinan ideas nuevas y se responden preguntas en la exploración de temas. La escritura debe considerarse una práctica disciplinar intencionada, una estrategia epistémica, una herramienta didáctica para transmitir y mejorar la comprensión (Giraldo, 2015).

Los estudiantes de Educación y de Pedagogía aprenden a través de la escritura, la utilizan como un medio para expresarse y transmitir el conocimiento; también, como profesionales de la educación, mejoran su desenvolvimiento profesional, usan la escritura como una herramienta de la enseñanza y el aprendizaje, de la apertura del diálogo, que coadyuva en la construcción de los escritos de sus estudiantes. Es innegable que la escritura tiene una función central en la autoformación y en la transmisión de todo conocimiento.

En la práctica docente escasea la vinculación de la escritura como apoyo para la comprensión de contenidos disciplinares, pues «el enfoque que el sistema educativo universitario parece privilegiar es el de transmitir y reproducir; es decir, está más enfocado en la enseñanza que en el aprendizaje que logre el estudiante» (Giraldo, 2015, p. 55).

Para Domínguez de Rivero (2007), el problema va más allá de simplemente escribir para alfabetizarse, puesto que el educador tiene la responsabilidad de formar a las futuras generaciones, así como de modificar y actualizar el sistema educativo.

Dados los elementos que se suscitan alrededor de dicho problema, es importante preguntarse qué tanto se fomenta en los estudiantes de Educación y Pedagogía el desarrollo de la escritura como herramienta de autoaprendizaje y, ya como educadores, qué tan competentes se sienten en el dominio de la lengua escrita y su formación académica.

Hay que destacar que «las instituciones formadoras de docentes han dedicado grandes esfuerzos para que sus estudiantes reciban la formación teórica necesaria, para comprender con profundidad todas las implicaciones del proceso de lectura y escritura de sus alumnos, pero han olvidado quizás lo más importante: generar las bases para que el educador logre su propio desarrollo como lector y escritor» (Domínguez de Rivero, 2007, p. 62). Pese a ello, ha resultado una dificultad muy grande que estos estudiantes solidifiquen las bases de su propio desarrollo.

Si los formadores sienten que el dominio de esta competencia es poco o nulo, es claro que la formación de sus estudiantes tendrá la misma debilidad. En esto radica la importancia de que los estudiantes universitarios de los programas de Educación y de Enseñanza del Inglés fortalezcan el desarrollo de la escritura no solo como una regulación del propio aprendizaje, sino como una herramienta profesional que puede hacer la diferencia entre estudiantes altamente cualificados y los que no lo están, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa escrita no se culmina en el nivel profesional, sino que debe pulirse siempre (Rey & Gómez, 2021).

Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características, tanto de los catalizadores ambientales como intrapersonales del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT, por sus siglas en inglés) de Gagné, de los estudiantes con talento en la escritura académica, de los programas de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés? El objetivo propuesto para esta investigación es que al caracterizar al estudiantado de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés con talento en la escritura académica se identifiquen las características comunes entre los catalizadores ambientales e intrapersonales de esos casos.

Talento académico. En la literatura existen varios modelos explicativos sobre las aptitudes sobresalientes y el talento, entre ellos el de Gardner (1993), el de Marland (1971), el de Renzulli (2004), el de Sternberg *et al.* (2010) y el de Tannenbaum (1997). Algunos de estos permiten diferenciar el talento de las aptitudes sobresalientes, e incluso mencionan los elementos que van desarrollando el talento. Entre los autores contemporáneos que establecen dicha diferencia y concepción se encuentra Gagné, quien se refiere al talento como:

[...] dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10 % superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo. (2015, p. 1)

Este modelo presenta una serie de elementos que permiten desarrollarlo, así como tipificarlo en sus diversas áreas, entre ellas la del talento académico. Menciona que en este destacan competencias en el lenguaje, en las matemáticas, en las ciencias, en las humanidades y en lo vocacional (Gagné, 2015).

El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné (2015) explica cómo los catalizadores ambientales e intrapersonales, además de los componentes causales y bases biológicas, contribuyen al desarrollo del talento. Así, este modelo refiere elementos que permiten ir conociendo las características que puede tener el estudiantado de Educación y de Enseñanza del Inglés con talento en la escritura académica.

2. Metodología

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiple. Representa un segundo acercamiento a la construcción del perfil del talento en la escritura académica, dado que en el año 2021 se llevó a cabo un primer trabajo de investigación sobre el tema (Vázquez *et al.*, 2021).

2.1. Participantes

Los participantes fueron estudiantes de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Es relevante mencionar que en un primer momento se planteó trabajar solamente con la licenciatura en Educación, sin embargo, ante el escaso número de nominados presentados por los docentes, se agregó al proyecto la licenciatura en Enseñanza del Inglés, pues ambas carreras pertenecen al Departamento de Humanidades. Por medio de una nominación por parte de sus maestros, en la primera fase fueron referidos 17 posibles casos de talento en la escritura académica; de estos, 15 decidieron de manera voluntaria participar en la siguiente etapa (nueve casos de la licenciatura en Educación y seis de la licenciatura en Enseñanza del Inglés); en la segunda fase el número de casos se redujo a cuatro, en los que se encontraron características de talento en la escritura académica.

Estos casos se describen a continuación con sus datos generales, por medio de una clave para cuidar el anonimato:

La informante 1, con asignación de clave PTEA₁ (P = Participante, TEA = Talento en la Escritura Académica), es mujer, soltera, de 22 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, alumna de la licenciatura en Educación.

La informante 2, con clave PTEA₂, es mujer, soltera, de 24 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, alumna de la licenciatura en Enseñanza del Inglés.

La informante 3, con clave PTEA₃, es mujer, soltera, de 23 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, alumna de la licenciatura en Enseñanza del Inglés.

El informante 4, con clave PTEA₄, es hombre, soltero, de 42 años, de ocupación estudiante y trabajador, de nivel socioeconómico medio, alumno de la licenciatura en Enseñanza del Inglés.

2.2. Técnicas de recolección de información

La primera técnica (fase uno) para recolectar información consistió en la nominación docente. El instrumento para esta fue una lista de valoración de características generales de talentos académicos y específicos del talento en escritura académica, que los maestros debieron llenar para proponer de entre sus alumnos a quienes consideraron que contaban con rasgos de talento; dicho instrumento incluye aspectos como el conocimiento y la aplicación de las reglas del código escrito, tendencia a la perfección en la escritura, originalidad, noción clara de la estructura de un texto, manejo extraordinario del vocabulario académico y habilidad para la lectura interpretativa, claridad

de pensamiento, reconocimiento de relaciones implícitas y comprensión de significados, alta capacidad de concentración, capacidad de observación, reflexión en torno a los temas estudiados y al propio aprendizaje, buena percepción de las relaciones causa-efecto, posesión de alta cantidad de información y capacidad para interconectarla. La lista de valoración fue sometida a juicio de expertos desde la primera ocasión en que fue aplicada, en la investigación que antecede a esta (Vázquez *et al.*, 2021).

Para la fase dos se llevó a cabo un ejercicio de redacción, con el que, tras aplicarse una rúbrica para valorar la redacción de un ensayo (instrumento valorado por juicio de expertos desde la investigación uno), fueron seleccionados casos que, bajo el modelo mencionado de Gagné (2015), presentaron características de talento en la escritura académica. La rúbrica tiene puntuaciones que van desde el 4 al 1 (considerado el 4 como el número más alto y 1 el mínimo), que toma en cuenta los puntos contemplados en la lista de nominación docente, así como rubros relacionados con las partes básicas de un ensayo, composición gramatical, vocabulario, reflexión y conocimiento de la información, entre otros (véase Vázquez *et al.*, 2021, para mayor descripción).

Con estos casos seleccionados se trabajó la tercera fase, mediante la técnica de entrevista a profundidad, y se indagó sobre varios aspectos del talento en la escritura. El instrumento constó de una guía de entrevista, en la que se contemplaron 54 preguntas, divididas en dos grandes partes con respecto al modelo de Gagné (2015): rasgos ambientales del modelo y rasgos intrapersonales. En los rasgos ambientales se consideran trayectoria académica y formación escolar, desarrollo personal, influencia de pares y maestros, influencia de individuos y familia y autopercepción para la competencia escritural (preguntas 1-42); en cuanto a los rasgos intrapersonales, se contemplan los rasgos físicos y mentales, manejo de objetivos, motivación y voluntad, autoconcepto y autoestima (preguntas 43-54).

Todo este proceso, desde la fase uno, se realizó presentando a cada participante la carta de consentimiento informado, en la que se especifican el anonimato y el resguardo de los datos personales, así como la opción del retiro voluntario en cualquier etapa de la investigación.

2.3. Procedimiento para el análisis de la información

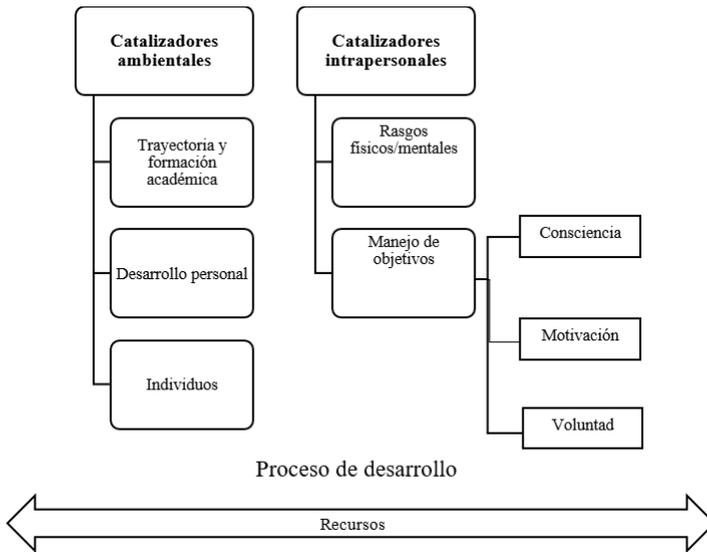
La información recolectada por medio de las entrevistas fue transcrita, después codificada y analizada en una base de datos en Excel, lo cual permitió generar categorías centrales, categorías y subcategorías que surgen de elementos teóricos sobre el modelo de Gagné. Luego de esta categorización, se procedió a encontrar similitudes y coincidencias entre las categorías de análisis, a partir de toda la información proporcionada por los participantes. Con ello, fue posible realizar los cruces para la interpretación de múltiples elementos encontrados en todas las entrevistas y se tomaron en cuenta todos los aspectos que englobaban las categorías determinadas. Luego se filtraron los fragmentos de entrevista más significativos de cada categoría, para proceder a la escritura de los resultados.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con los catalizadores del Modelo Integral de Desarrollo del Talento de Gagné [MDT] (2015), tomado como referencia teórica (ver Figura 1) para presentar el análisis de los casos.

En la Figura 1 se muestran los catalizadores analizados.

FIGURA 1. *Categorías centrales: catalizadores ambientales e intrapersonales, con sus categorías y subcategorías preestablecidas a partir del Modelo Integral de Desarrollo del Talento de Gagné (2015), tomado y modificado de Vázquez et al. (2021).*



Los resultados obtenidos se desglosarán de acuerdo con el objetivo planteado: caracterizar al estudiantado de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés que presenta talento en la escritura académica, para identificar características comunes entre los catalizadores ambientales e intrapersonales de los casos.

3.1. Rasgos ambientales del modelo (MDT)

3.1.1. Trayectoria académica

De los elementos destacados en la categoría de Trayectoria Académica, en el momento de la entrevista PTEA₂ cursaba el nivel intermedio de su licenciatura y PTEA₁, PTEA₃ y PTEA₄ se encontraban en un nivel avanzado.

Con excepción de PTEA₂, quien estudió en una institución privada, los participantes asistieron al preescolar público. Tanto PTEA₁ como PTEA₄ consideran que fueron niños introvertidos durante esa etapa. PTEA₂ y PTEA₃ pasaron del kínder

a la primaria a una edad menor a la usual, al saltarse un nivel de preescolar. Tres de los participantes consideran que aprendieron a leer y escribir durante esta etapa, más rápido y siendo más pequeños que sus compañeros, pues logran identificar que existieron diferencias significativas en relación con sus pares.

Para la mayoría, la figura docente fue de suma importancia en su motivación, pues consideran que tuvieron profesores que impactaron su vida escolar de manera positiva; estas tres participantes consideran que sus maestros contaban con dotes pedagógicas para orientar sus procesos. Sin embargo, PTEA₁ refiere que algunos profesores impactaron de manera negativa, pues no fueron figuras motivantes para seguir desarrollando ciertas competencias.

PTEA₃ resalta que durante primero, segundo y tercero de primaria tuvo a las dos mejores profesoras de toda su trayectoria académica:

Creo que casi todos mis profesores en la primaria fueron excelentes, en primero y segundo recuerdo haber tenido una sola maestra, me impartió los dos cursos, excelente [...] En tercer año también tuve una maestra muy linda, creo que ha sido de las mejores maestras que he tenido en mi vida.

PTEA₁ expresa que, en cambio, el profesor que le impartió clases durante tercero, cuarto y quinto de primaria la desmotivó significativamente, lo que generó una baja en su rendimiento escolar:

Creo que era el profesor que no motivaba tanto, creo que fue un factor, al caso que yo ya dije, si encargaban tareas, y ya decía «no, no quiero, no quiero hacerlas», no sé, como que ya temía la escuela. Fue tercero, cuarto y quinto, esos tres años, porque me tocó precisamente ese profe; tercero y cuarto, como que el profe no me motivaba, no tenía esa, no me llamaba la atención tanto el ya estudiar, temía; incluso él hasta me aventaba los exámenes cuando sacaba malas calificaciones.

Tanto PTEA₃ como PTEA₄ cambiaron de escuela primaria a una más estricta; piensan que había más énfasis en cuestiones matemáticas. Tres de ellos evidenciaron haber tenido problemas de socialización a lo largo del nivel primaria.

PTEA₁ y PTEA₃ consideran que en la etapa de la secundaria no tuvieron profesores que impartieran clases con un buen nivel; aun así, fueron parte de *Generación 10*, premio estatal para los alumnos de excelencia que organiza la Secretaría de Educación y Deporte del estado de Chihuahua. Algunos de ellos participaron en diversos concursos académicos; PTEA₂, PTEA₃ y PTEA₄ mencionan haber comenzado a escribir, principalmente cuento y poema, para esos concursos. El éxito académico de al menos tres de ellos durante esta etapa se atribuye a la iniciativa de investigar y leer. Al menos dos de ellos consideran que tuvieron facilidad para investigar; PTEA₁ tomó, además, tutoría con pares y PTEA₃ se dio cuenta de que leyendo los libros que los profesores seguían podía adelantar las lecciones de clase.

Desde la primaria hasta la universidad todos los participantes estudiaron en escuelas públicas. En la preparatoria, algunos de ellos volvieron a acrecentar su motivación a partir de la influencia de sus profesores. PTEA₂ y PTEA₄ consideran que hubo un mayor acercamiento y atención de sus maestros, lo que generó un mejor rendimiento. Pese a que la figura de los maestros volvió a aparecer como individuos que influen-

cian o motivan, PTEA₃ sintió discriminación sexista por parte de uno de ellos, lo que paradójicamente la impulsó a querer mejorar.

PTEA₁ refiere que estudiar en una preparatoria en el extranjero y enfrentarse a otro idioma la obligó, de alguna manera, a buscar la mejora de sus habilidades comunicativas; resalta que en este periodo desarrolló muchas de sus habilidades en la escritura. PTEA₄ buscó en esta etapa acercarse a profesores de educación universitaria, pues sentía la necesidad de cubrir sus ansias de conocimiento en otros espacios.

Los cuatro participantes refieren aproximación a la literatura durante su etapa escolar intermedia y la relacionan, en menor o mayor medida, con el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras. También narran haber tenido alguna actividad extraescolar al menos en dos de los casos y coinciden en tener por lo menos una relacionada con la música. Solo PTEA₂ trabajó de manera extra en actividades vinculadas con lo literario y lo escritural, para concursos escolares. En tanto, tres participantes se consideran estudiantes dedicadas:

Súper responsable fui, este, respetuosa con mis profesores [...] ya fui más dedicada, también. (PTEA₁)

Yo creo que era muy entusiasta, era muy, muy entusiasta, era muy alegre, era muy activa [...] En toda mi trayectoria, al menos, sí me considero una persona muy responsable, la 'matadita' podrían decirle. (PTEA₂)

Una persona muy académica, siempre centralizada en la escuela, era mi única prioridad y hasta hace poco; siempre ha sido mi prioridad, incluso de mis amigos, de mi familia, de todo lo demás, para mí la escuela siempre era primero, entonces, muy, muy enfocada. (PTEA₃)

En cuanto a las materias que han cursado, vuelven a mencionar la figura del profesor como un factor determinante para preferir unas u otras:

Historia yo lo detestaba horrible, tenía una maestra terrible, nunca nos revisaba, nos pedía muchas cosas, nunca revisaba nada, era gritona, nos trataba mal, en general. (PTEA₃)

PTEA₁ y PTEA₂ tenían más gusto por materias relacionadas con la historia, la literatura y el español; PTEA₃ y PTEA₄ gustaban más de las ligadas con las ciencias exactas o el inglés.

En cuanto a la elección de su carrera profesional, las influencias que mencionan giran en torno a la huella dejada por un buen docente y a la inclinación a investigar y enseñar:

Por el maestro de sexto y la maestra de literatura, por su dedicación, por enfocarse en que nosotros aprendiéramos, y la pasión con la que enseñaban. (PTEA₁)

Tuve un interinato en una secundaria, precisamente de, como maestra de inglés, y en ese año que estuve, pues, en lo que estaba explicando a los muchachos, en lo que yo tenía que preparar mis clases y todo, pues me di cuenta que era realmente lo que me gustaba, es lo que más me gusta [...] está lo mejor de los dos mundos, está mi idioma preferido y está la manera de poderlo enseñar a otras personas, de enseñar cómo se construye, cómo se hace, y ya simplemente mi... mi carrera soñada. (PTEA₂)

Respecto a sus materias preferidas en la universidad, los participantes de la licenciatura en Enseñanza del Inglés coinciden en que prefieren las relacionadas con el lenguaje, como Lingüística del Inglés, Morfología del Español, Fonética y Fonología.

Los cuatro participantes coinciden en que el principal motivo por el que no les gusta alguna materia universitaria tiene que ver con la mala planeación de los profesores o con su forma de dar la clase:

No me gustó la materia, pero por el trato de, de ese docente, era muy grosera hacia los alumnos de Educación, se notaba mucho su preferencia, entonces ella decía «ay, mis alumnos de Enseñanza del Inglés los amo, los adoro», y a los de Educación los trataba muy mal, entonces a mí eso no me agradó, más bien fue el trato, no tanto en la materia, sino el trato que ella tenía de preferencial. (PTEA₃)

Los cuatro participantes aseguran que sus calificaciones siempre han rondado el 9 y el 10. En algunos de los casos estudiaron por lo menos un semestre en una carrera previa: uno terminó licenciatura, otro estudió un semestre de otro programa y uno más hizo solo algunos semestres de dos carreras previas, terminó una carrera técnica y realizó una certificación.

En relación con sus hábitos de estudio, los cuatro coinciden en realizar actividades de lectura o escritura. A PTEA₃ y PTEA₄ no les gusta estudiar, pero, si se ven forzados a hacerlo, prefieren solo leer los libros. PTEA₁ y PTEA₂ prefieren redactar notas.

3.1.2. Desarrollo personal

En cuanto a las coincidencias encontradas en la categoría de Desarrollo Personal, sobre sus pasatiempos y actividades en su tiempo libre los cuatro participantes refieren no socializar mucho debido a sus actividades cotidianas de trabajo y de escuela. Aunque algunos de ellos no se consideran completamente introvertidos, no salen mucho, y PTEA₄ considera que no tiene vida social.

Los cuatro refieren leer diariamente y algunos casos mencionan esa actividad como un pasatiempo; algunos gustan de leer literatura, como novela; uno refiere que ha leído literatura, pero prefiere leer textos relacionados con historia, geografía, ciencia, economía y psicología; a PTEA₄ le gustan textos teóricos y de ciencias exactas. Solo PTEA₂ menciona que le gusta escribir en su tiempo libre; PTEA₁ y PTEA₄ escriben solo cuando se trata de trabajos académicos; PTEA₄ escribió prosa durante la secundaria; PTEA₂ y PTEA₃ aún ahora escriben prosa y poesía.

Los cuatro consideran que sus maestros han influido en el desarrollo de sus habilidades para la escritura y la lectura:

Dos maestros han sido claves. (PTEA₁)

Yo creo que han sido mis principales motivadores. (PTEA₂)

Son mis profesores los que me han dicho «oye, pues tienes, este, buena redacción, ahí se ve que tienes un poco de talento, entonces deberías de escribir un poco más» [...] entonces yo siempre tomo los, los profesores en su tiempo, y los expreso hasta donde puedo, les pido ayuda, me hago su amiga a veces. (PTEA₃)

Positivamente, en la [materia] que sí hubo una influencia. (PTEA₄)

Tres consideran que sus profesores ayudaron y motivaron al aconsejar, corregir y mostrar su trabajo escritural, elemento relevante para tener en cuenta en su trayecto académico y desarrollo personal, ya que en la categoría Individuos (Gagné, 2015) el profesorado aparece como una figura importante para el desarrollo del talento.

3.2. *Individuos*

En relación con la influencia de amigos, algunos casos consideran que no la hubo. Los cuatro participantes piensan que sí tienen facilidad para escribir; dos de ellos creen que tienen talento en la escritura:

Sí, la verdad sí considero que sí tengo talento, aunque no me dedique a escribir todo el tiempo, a practicar, pero sí, me considero con talento en eso, porque sé organizar mis ideas, sé que, como establecer que tenga coherencia, sé la importancia de la utilización de la puntuación y de tener ideas claras y precisas. (PTEA₁)

Sí, porque ya van como tres o cuatro veces que me acusan de plagio, entonces ya, ya eso para mí es un, una, una señal de algo. (PTEA₂)

En cambio, los otros dos piensan que no son talentosos:

No me considero talentosa realmente, eh, y le digo, para mí, este, escribir académicamente es un patrón porque pues los ensayos son siempre iguales. (PTEA₃)

He visto mejores, he leído a mejores. (PTEA₄)

Tres de ellos mencionan que la lectura ha sido un factor que ha ayudado en sus habilidades de escritura, principalmente al imitar estilos:

La lectura fue la que me ayudó un poquito. (PTEA₁)

Yo creo a lo acostumbrada que estoy a leer, a lo acostumbrada que estoy a escribir, mi mamá desde que estoy chica, siempre, siempre fue de estar leyendo algo en casa. (PTEA₂)

La lectura. Si no hubiera leído, no tendría idea de cómo escribir. (PTEA₄)

PTEA₁, PTEA₂ y PTEA₄ narran que conocen su facilidad para la escritura, pues sus profesores la evidenciaron. PTEA₃ lo atribuye a que escribía poemas de niña y notaba que nadie más lo hacía.

Sobre el desarrollo de talentos, dicen que la constante práctica los ha ayudado a mejorar. Establecen que la escritura ha tenido un impacto positivo en sus vidas, sobre todo en el ambiente académico.

En la categoría de Entorno Familiar, los cuatro mencionan ser de clase media: dos pertenecen a la primera generación de su familia que cuenta con estudios universitarios completados; los otros provienen de ambientes en que la generación previa, por los menos uno de los padres, ya cuenta con estudios universitarios.

Tres de los casos recuerdan que aprendieron a leer y escribir muy pequeños o más rápido que los niños de su edad, entre los 4 y 5 años. Los cuatro participantes refieren tener contacto con la lectura desde pequeños: a PTEA₁, PTEA₂ y PTEA₃ en la casa y en la escuela las ponían a leer palabras u oraciones relacionadas con las actividades

escolares; dos de ellas recuerdan la práctica de leer motivada por la madre. PTEA₄ leía solo, por gusto, desde muy pequeño. Este elemento resulta relevante, pues aparece el aprendizaje lector a temprana edad.

Tanto a PTEA₂ como a PTEA₃ les gustaba escribir, actividad alentada por su madre. A PTEA₁ y PTEA₄ no les gustaba escribir y sus padres no los ponían a hacerlo. PTEA₄ comenzó a escribir por iniciativa propia durante la secundaria.

3.3. Rasgos intrapersonales

Sobre los rasgos de personalidad, refieren que se consideran responsables y coinciden en ser perfeccionistas, aunque algunos de los casos creen que esto último es una debilidad; el nerviosismo y la ansiedad son referidas como características, y para al menos uno de ellos la honestidad es una de sus virtudes.

En cuanto a sus intereses académicos y profesionales, desean dedicarse a la docencia, realizar estudios de posgrado y, algunos de ellos, están interesados en la investigación académica. Solo PTEA₁ considera que la enseñanza es una pasión en su vida.

En torno a los valores que los rigen, piensan que la responsabilidad es esencial, al igual que la honestidad y el respeto.

Los cuatro participantes se consideran sumamente perseverantes:

Siempre digo: «Si quiero algo, lo voy a lograr»– (PTEA₁)

Del 1 al 10, yo creo que soy un 12. (PTEA₂)

En la escuela soy muy perseverante. (PTEA₃)

Perseverancia sí, yo digo que sí hay. (PTEA₄)

Además, todos mencionan tener bastante autocontrol:

Sí tengo buen autocontrol, a veces no, sí trato de pensar antes de hablar de, antes de actuar... cuando estoy en una situación frustrante trato de mejor quedarme quieta, callada, pensativa, y luego ya digo «ok», pero no pierdo el control. (PTEA₁)

En cuanto a emociones, al menos yo considero que sí puedo regularlas bien, depende de la intensidad y depende de lo que esté sucediendo, pero regularmente puedo controlarlas, en... en cuestiones al menos de esa exigencia académica. (PTEA₂)

Yo creo que tengo muy buen autocontrol, en general. (PTEA₃)

Bueno, sí es otra de las características tal vez. Este, sí me han comentado de que les asombra cómo puedo estar tan tranquilo. (PTEA₄)

Del autoconcepto, PTEA₁ y PTEA₂ se consideran dedicadas y perfeccionistas. Los cuatro participantes concuerdan en tener buena autoestima.

Con todos estos resultados, se ha conformado la Tabla 1, que resume los aspectos más destacados de los catalizadores analizados.

TABLA I. Catalizadores ambientales e intrapersonales que destacan en los casos de estudio.

RASGOS AMBIENTALES	RASGOS INTRAPERSONALES
Trayectoria y formación académica	Rasgos físicos/mentales
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y escritura a edad temprana - Participación en concursos académicos - Incremento del rendimiento académico en la preparatoria - Participación en actividades extraescolares - Altas calificaciones - Consideración de que estudiar es innecesario 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad - Perfeccionismo - Conciencia de ciertas habilidades del talento en escritura académica
Desarrollo personal	Manejo de objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Poca sociabilidad - Iniciativa para investigar y leer - Acercamiento a la literatura - Gusto por leer o escribir como pasatiempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Buena autoestima - Búsqueda de crecimiento, de realizar un posgrado, de ser docentes - Gusto por la investigación académica - Responsabilidad, honestidad y respeto como valores esenciales
Individuos	
<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado motivó y tuvo impacto en el desarrollo del talento - Motivación por parte de la madre para la lectura 	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de las categorías obtenidas.

4. Conclusiones

Dados los resultados obtenidos, los elementos que surgieron a partir del análisis permiten delinear un perfil del talento en la escritura académica; además, se encuentra que el apoyo de los profesores, así como los valores, son catalizadores presentes en todos los casos; este resultado es semejante al obtenido en la investigación de Vázquez *et al.* (2021). Puede mencionarse también que, como argumentan Vidal *et al.* (2010), los profesores motivan y focalizan la atención, interés y aprendizaje de los estudiantes.

Entre los catalizadores que mayormente destacan se encuentra que el aprendizaje de la lectura y la escritura se ha dado a temprana edad, lo que coincide con estudios que mencionan que las altas capacidades y el talento se evidencian a edades muy tempranas (García-Ron *et al.*, 2011); en tanto, la literatura o la lectura en general pueden ser detonantes de formación escritural que, más allá de centrarse en la técnica, generan una escritura más creativa que trasciende lo mecánico y la simple formación de lectores (Arroyo, 2015).

Los apoyos de las personas que los rodean (las madres de familia son las principales incentivadoras) y los profesores son los principales motivadores del aprendizaje y el desarrollo de la escritura. Es destacable que el factor socioeconómico para todos los casos analizados parece no ser un elemento que detone u obstaculice habilidades; sin embargo, es importante hacer notar que todos mencionaron ser de clase media, por lo que valdrá la pena contemplar en otros estudios un mayor número de casos y analizar si este factor se presenta de manera distinta.

Los estudiantes coinciden en su gusto por materias relacionadas con la lingüística y la facilidad para redactar. Entre los valores más notorios, la responsabilidad es vista como esencial, y de entre sus características personales resalta el que los entrevistados se consideran dedicados y perfeccionistas en lo que hacen, caso similar a lo encontrado en estudios como el de González *et al.* (2017).

Estos hallazgos permiten tener más elementos para la descripción de un perfil en el talento en la escritura académica: como se ha demostrado en el estudio previo de Vázquez *et al.* (2021), los maestros son detonantes en gran medida de que se siga desarrollando, y, así como en el anterior, la perseverancia y el perfeccionismo saltan a la vista en los resultados del presente estudio.

Los hallazgos descritos en este trabajo son un aporte importante a la investigación del talento en general, y de manera específica en el área académica y en la escritura, de jóvenes universitarios y adultos, el cual ha sido poco investigado, lo que se evidencia en las escasas publicaciones y documentos sobre el tema encontrados en la literatura.

5. Referencias

- ARROYO, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. [Tesis de posgrado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7821>
- DOMÍNGUEZ DE RIVERO, M. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 57-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080204>
- GAGNÉ, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- GARCÍA-RON, A., & SIERRA-VÁZQUEZ, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. doi:10.1016/S1696-2818(11)70010-5
- GARDNER, H. (1993). *La estructura de la mente*. Basic Books.
- GIRALDO, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357839273002>
- GONZÁLEZ, U., GÓMEZ-ARÍZAGA, A., PAZ, M., & CONEJEROS-SOLAR, M. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología (Lima)*, 35(2), 605-640. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- MARLAND, S. (1971). *Education of the gifted and talented*. Government Printing Office.
- RAMÍREZ, F. (2017). Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitarias. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 18, 59-86. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.1968&id=p::usmarcdef_0000261636&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_134ce2b7-3e09-47bc-a45c-af4c818d-offc%3F_%3D261636spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000261636/

- PDF/261636spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A135%2C%22gen%22%3Ao%7D%2C%-
7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2Co%5D
- RENZULLI, J. (2004). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52), 75-131. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>
- REY, M., & GÓMEZ, M. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n2/1409-4258-ree-25-02-71.pdf>
- ROMERO, A., & ÁLVAREZ, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395-418. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-395.pdf>
- STERNBERG, R., GRIGORENKO, E., FERRANDO, M., HERNÁNDEZ, D., FERRÁNDIZ, C., & BERMEJO, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), III-III8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922011>
- TANNENBAUM, A. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 27-42). Allyn and Bacon.
- VÁZQUEZ, Ó., CERVANTES, D., GARCÍA, T., & GÓMEZ, D. (2021). Características coincidentes de estudiantes de Periodismo con talento en la escritura académica. *Revista Diálogos Sobre Educación*, 23(12), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.858>
- VIDAL, F., GARCÍA, J., & PACHECO, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>

GENERIC COMPETENCES FOR END-OF-DEGREE PROJECTS IN TEACHER EDUCATION: STUDENTS' AND UNIVERSITY TEACHERS' PERCEPTIONS

Las competencias genéricas para el Trabajo de Fin de Grado en los títulos de Maestro: percepción de estudiantes y docentes

Eva GONZÁLEZ-ORTEGA
Universidad de Salamanca
Correo-e: evagonz@usal.es

Ramiro DURÁN-MARTÍNEZ
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE). Universidad de Salamanca
Correo-e: rduran@usal.es

Recibido: 23 de noviembre de 2023
Envío a informantes: 18 de diciembre de 2023
Aceptación definitiva: 8 de febrero de 2024

ABSTRACT: The aim of this study is to analyse the perception of students and university teachers on the level of importance of generic competences when devising the End-of-Degree Project in Teacher Education, as well as on the amount of training the students receive regarding these competences. It also looks for possible differences between both groups and both ratings. An online survey was applied to a sample of 52 university teachers and 199 fourth year and graduate students of Primary/Preschool Teacher Degree courses. Participants were asked to rate 33 generic competences of an instrumental, interpersonal and systemic nature. It was found that the students thought they had received less training regarding many of the competences, as compared to the perception of university teachers. In addition, importance score was significantly higher than those related to training for both students and university teachers. These results highlight the need to explicitly address and assess the development of generic competences across all subjects in ways that meet the students' needs.

KEYWORDS: Competence; End-of-Degree Project; Teacher Education; perceptions.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo reside en analizar la percepción de estudiantes y docentes sobre el nivel de importancia que tienen las competencias genéricas para la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado en los títulos de Maestro y el grado de formación que se recibe sobre ellas en estos estudios. Se pretende, además, buscar posibles diferencias entre ambas poblaciones y ambas valoraciones. Se aplicó un cuestionario online a una muestra de 52 docentes y 199 estudiantes de 4.º curso y egresados de esta titulación en la Universidad de Salamanca, pidiendo valorar 33 competencias genéricas de tipo instrumental, interpersonal y sistémico. El alumnado percibió una formación significativamente menor en muchas competencias, en comparación con la perspectiva del profesorado. Para estudiantes y docentes, las puntuaciones en «importancia» fueron significativamente mayores que las referidas a «formación». Nuestros resultados parecen apuntar a la necesidad de incorporar, de manera transversal, el desarrollo de las competencias genéricas y su evaluación en los planes de estudios con una metodología adecuada a las necesidades de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: competencia; Trabajo de Fin de Grado; Grado en Maestro; percepciones.

1. Introduction

1.1. *The concept of competence in the EHEA*

THE INTEGRATION OF SPANISH universities into the European Higher Education Area (EHEA) has brought with it, at least from a legislative point of view, the use of new methodological approaches. One of the aspects associated to them is the need to assess student learning outcomes through competences (Díaz & Pons, 2011; Muñoz *et al.*, 2014; Paredes & De la Herrán, 2010; Villa & Poblete, 2007; Zamora & Sánchez, 2015). The notion of competence has also become a central element in a series of reports sponsored by international bodies, like Unesco (1998), Pisa (Adams & Wu, 2003) or DeSeCo (Rychen *et al.*, 2003), whose aim is to improve education. Thus, competences have progressively become essential elements for structuring the contents taught within different educational systems and have subsequently become a common instrument for measuring achievement.

Within the European Union, the project «Tuning Educational Structures in Europe» (González & Wagenaar, 2008) emerged with the aim to develop points of reference for devising study programmes that are comparable, compatible, and transparent. These points have been presented as both learning outcomes and as area-specific and generic competences.

One of the initial tasks of the Tuning Project was to carry out a large-scale survey for identifying those wider competences associated with various academic fields. To do this, 30 generic competences, considered most relevant by private companies and higher education institutions participating in the study, were listed. Employers, graduates and academics were asked to rank their importance for performing a given job, their level of training in these competences on completion of a particular programme, and the five competences they considered to be most important.

The Tuning Project has also been instrumental in defining what a competence is and in redefining the role of university teachers as mediators whose task is to help

students acquire relevant skills. González and Wagenaar (2008) present the following conception of what a competence implies:

Competences are understood as to include knowing and understanding (theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and understand), knowing how to act (practical and operational application of knowledge to certain situations), knowing how to be (values as an integral element of the way of perceiving and living with others and in a social context). Competences represent a combination of attributes (with respect to knowledge and its applications, attitudes, skills and responsibilities) that describe the level or degree to which a person is capable of performing them. (González & Wagenaar, 2008, p. 28)

As mentioned, the Tuning Project considers two types of competences: those specific to a given professional profile and those considered to be generic. The latter, which are those that are common and transferable to any professional profile, are in turn subdivided into instrumental, interpersonal and systemic competences. Villa and Poblete (2007) define these subcategories as follows. Instrumental competences suppose a combination of manual skills and cognitive abilities that make professional competence possible such as skills in manipulating ideas, physical, technological or linguistic skills (in their own language or in a foreign language), and the ability to make decisions or solve problems. Interpersonal competences, which involve personal and relationship skills, refer to the capacity, ability or skill in expressing one's own feelings and emotions in the most appropriate way and accepting the feelings of others. They enable collaboration on common objectives and are linked to the ability to criticise and self-criticise, and the capacity for teamwork or ethical and social commitment. Finally, systemic competences refer to skills and abilities related to a system as a whole and are subsequent to the acquisition of instrumental and interpersonal competences. They require a combination of imagination, sensitivity and ability that allows us to see how the parts relate to and combine as a whole. Included in these competences is the ability to design new systems or to plan changes that introduce improvements in a system in a global way.

1.2. *The End-of-degree Project and generic competences*

The End-of-degree Project (henceforth, EDP) is another novel element of our educational system that has emerged from the incorporation of Spanish universities into the EHEA. The Royal Decree 1393/2007, of 29 October defines the organisation of official university education in accordance with this European perspective. This regulation establishes that it is necessary for students of both Master (art. 15.3) and Bachelor (art. 12.3) degree programmes to produce a final project with a teaching load of between 6 and 30 European Credit Transfer System (ECTS) credits. The purpose of the EDP is to reflect both the area-specific and generic (Art. 12.7) competences that are progressively acquired by the student while taking the various subjects making up their degree course study plan.

The implementation of the EDP has led to the publication of research works (Herrero *et al.*, 2011; Muñoz *et al.*, 2016; Rullán *et al.*, 2010; Valderrama *et al.*, 2009) that specifically address the assessment of the different competences reflected in EDPs,

and pay particular attention to those of a generic nature. For instance, Rullán *et al.* (2010) carried out an analysis of the transversal competences evaluated in EDPs from 64 degrees offered at the Autonomous University of Barcelona. In this study a list of 33 competences was used, called «GI-IDES: TFG», where the competences included in the Tuning project were slightly adapted so they could be suitably applied to the subject corresponding to the final project.

However, according to the same authors (Rullán *et al.*, 2010), the assessment of the competences acquired by students through their EDP is somewhat problematic because, while there is a consensus among university teachers that certain specific competences are addressed in their subjects, the same is not true for the generic competences. Many university teachers believe these competences are developed while the student is writing their final project and assessed once the EDP has been completed without the need for any type of prior formative assessment. Furthermore, because they are the work of all and no one in particular, [generic competences] are in serious danger of remaining a declaration of intent, without real translation into classroom practice and without affecting learning (Pérez *et al.*, 2013, p. 178).

In fact, since Spain became a part of the EHEA, problems related to the treatment of generic competences in degree courses have emerged (Martín *et al.*, 2018; Pérez *et al.*, 2013). In addition to the factors above mentioned, other explanations for such deficiencies include: the difficulty in dealing in-depth with more than one or two generic competences in a non-project subject; the lack of information in the report corresponding to each degree and academic guides on how to develop and evaluate these competences; the poor coordination between subjects that deal with the same competence; and the lack of attention paid to the consequences derived from poorly developed generic competences (Pérez *et al.*, 2013). Additionally, some studies suggest that competences tend to be perceived by many university teachers as imprecise and difficult to account for from a pedagogical point of view (Villa *et al.*, 2015).

Some researchers concerned about this problematic situation have begun to evaluate the perception of the importance and/or the level of training received on various generic or transversal competences in new degree courses. However, most of the studies carried out have not associated these perceptions with the training received for developing a final project but to the actual preparedness to carry out the profession (e.g. Romero *et al.*, 2018), and have dealt with a limited number of competences –e.g. research (Rubio *et al.*, 2018), or interpersonal communication (Domingo *et al.*, 2013)–. Furthermore, these authors have generally been interested in the students' perspective without comparing these perceptions to those of the university teachers (exceptions include Gutiérrez-García *et al.*, 2011), and have focused on degree courses other than Education or Teaching such as Engineering (Martínez *et al.*, 2018), Economics (Expósito *et al.*, 2018) or Health Sciences (Montesdeoca-Ramírez *et al.*, 2020).

Therefore, in the field of Teacher Training there are very few studies concerning this research area, that is, the development of the generic competences required by students to devise and write their EDP, which are evaluated as the end result rather than as instrumental to achieving the final product. Nevertheless, mention should be made of two studies. Rubio *et al.* (2018) assessed the perceptions of 109 students, who had completed their EDPs for a bachelor's degree in Education, concerning their mastery of research skills, through their answers to the question, «Is the degree of skill you have acquired for these competences sufficient for carrying out your

EDP?». Similarly, Colás *et al.* (2016) put forth the question «What do you need to know in order to produce an EDP?» to a sample of 125 final-year students from the University of Seville School of Education. In both cases, the participants expressed the need for more training over the course of their studies in skills enabling them to adequately carry out their final projects.

In short, in contrast to what is happening with specific competences, it can be observed that training in generic competences in bachelor's degrees is being neglected, in breach of the educational regulations in this respect derived from the EHEA. However, there is a lack of empirical data on how this is affecting the completion of the EDP, which must be a general reflection of the development of both general and specific competences throughout the course of studies. Moreover, it is necessary to identify which generic competences in particular are being most neglected, either because they are given less importance and/or addressed to a lesser extent in the classroom, with the aim of improving their promotion in the different subjects of the degrees.

For these reasons, in light of the undeniable relevance of generic competences for undertaking a university education, the general objective of this article is to explore the level of importance of generic competences for developing an EDP for a bachelor's degree in Teaching. Also, this work aims to determine the extent to which these competences are fostered throughout the various subjects according to the perspectives of both students and university teachers. More specifically, we intend to:

- Analyse the importance that students and university teachers attribute to various generic competences, as well as their perception of the training received (or given) in relation to them, while looking for significant differences according to gender. We also aim to verify the existence of significant differences between teachers and students in both assessments: importance and training.
- Compare the assessment of importance and that of training within the group of students, on one hand, and within the group of university teachers, on the other; and to identify the generic competences that give rise to the most marked significant differences (those that are very important, but for which little training is received or provided).

2. Methodology

2.1. Procedure

A cross sectional, descriptive and inferential design was used for this study and a convenience sampling procedure was implemented to select participants.

During May and June of 2019, 2020, and 2021 distribution lists were used to send an email to students in the fourth year of either a bachelor's degree in Teacher in Pre-school Education or Teacher in Primary Education at the University of Salamanca. The email was also sent to all students of these new teaching degrees who had graduated in 2016, 2017 or 2018, inviting them to participate. The recruitment of the fourth-year students was carried out near the end of the academic year so they would have at least some experience with developing their EDP and, consequently, be able to give a

more in-depth opinion with regard to the importance of the competences necessary for carrying out an EDP and the training they had received in relation to this.

Additionally, in June 2019, 2020 and 2021, the University of Salamanca directory was used to send an e-mail requesting the participation of university teachers who had taught a subject or subjects in one of the previously mentioned degrees.

In both cases, the invitation indicated the purpose of the study, and the fact that participation was solely voluntary and anonymous. It was accompanied by a link to an online survey that could be answered in about 10-15 minutes.

2.2. *Participants*

The student sample consisted of 199 fourth-year students (70.3 %) or graduates (29.7 %) of a bachelor's degree in Teacher in Preschool Education (50.3 %) or Primary Education (49.7 %). They belonged to one of the three teacher training colleges of the University of Salamanca: the Teacher Training College of Zamora, the Faculty of Education in Salamanca and the College of Education and Tourism of Avila. The sample was comprised of 159 females (80 %) and 40 males (20 %) between the ages of 21 and 57 years, with the average age being 25.2 years ($SD = 5.24$).

The sample of university teachers included 52 respondents (44.2 % females, 55.8 % males) aged 31 to 65 years ($M = 46$, $SD = 10.23$). All of them taught subjects in the degree courses for Preschool and/or Primary Education in the aforementioned colleges/school.

2.3. *Instrument*

Two versions of the survey were created: one for the students and one for the university teachers. In both cases it listed the 33 generic competences («Gi-Des: Tfg») that could be assessed in an EDP (Rullán *et al.*, 2010) similar to those proposed by the Tuning Project (Gonzalez & Wagenaar, 2008). Accordingly, these competences were grouped into three types: instrumental (11 items), interpersonal (9 items) and systemic (13 items).

In relation to each competence, the students were asked to assess:

- «The importance of the competence for preparing your EDP (to what extent was it necessary?)»,
- «The training received for the competence during your degree studies (to what extent has the degree course contributed to developing that competence?)»,
- Similarly, for each competence, the university teachers were asked to evaluate:
- «The importance said competence has in carrying out an EDP (to what extent does a student need to have this competence for developing a good EDP?)»,
- «The training you provide to your students in relation to this competence (to what extent does your teaching activity contribute to its development?)».

The assessments were made using a five-point Likert scale. Therefore, the variables under study were: a) degree of importance attributed to each competence (from

1 = not important to 5 = very important) and b) degree of training received/given in relation to each competence (from 1 = no training to 5 = a lot of training).

For the sample of students, reliabilities were strong/excellent for the three types of competences or subscales (importance: from $\alpha = .87$ to $\alpha = .90$; training: from $\alpha = .89$ to $\alpha = .95$), and excellent for the 33-item scale (importance: $\alpha = .93$; training: $\alpha = .96$). Similarly, for the sample of university teachers, the internal consistency was good for the three subscales (importance: $\alpha = .80$ to $\alpha = .88$; training: $\alpha = .83$ to $\alpha = .90$) and excellent for the total scale (importance: $\alpha = .93$; training: $\alpha = .95$).

2.4. Data analysis

Descriptives (mean and standard deviation) of scores were calculated in relation to the 33 competences listed in «Gi-Des: Tfg» (Rullán *et al.*, 2010). T-tests for independent samples were carried out to look for significant relationships between the assessments of participants and their gender. To analyse the existence of significant differences between the students' and the university teachers' assessments, t-tests for independent samples were carried out. To identify possible significant differences between the assessments of importance and training made by each group of participants (students and university teachers), t-tests for paired samples were conducted. The analyses were performed using the SPSS 23 statistical package, considering a significance level of .01.

3. Results

3.1. Importance: Students vs. University teachers

The competences that, on average, received the highest scores from students in terms of their importance, in order of highest to lowest, were: ability to work autonomously, will to succeed, capacity for applying knowledge in practice, interest in updating knowledge, concern for quality, research skills, capacity to learn autonomously, capacity for generating new ideas, and capacity to adapt to new situations. All of these are classified as systemic competences.

The competences with the highest scores given by the university teachers, in order, were: oral and written communication in your native language, critical reasoning, capacity for analysis and synthesis, ability to work autonomously, capacity for applying knowledge in practice, concern for quality, capacity to learn autonomously, and capacity for organization and planning. Half of these are in the subcategory of instrumental competences (including the first three) and the other half in the systemic subcategory.

In the student sample, significant gender differences were only found in regard to the importance of leadership [$t(197) = -2.68, p < .01$]: females ($M = 3.90, SD = 1.01$) assessed this competence as being more important than males did ($M = 3.40, SD = 1.19$). As for the university teachers, significant differences based on gender were observed in the assessment of the importance of elementary computing skills [$t(50) = 3.88, p <$

.001]; the males ($M = 4.41, SD = .57$) considered this competence to be more important than the females ($M = 3.78, SD = .60$).

Finally, significant differences were detected in the importance scores given by students and university teachers for nine competences out of the 33 listed. In the case of five interpersonal and systemic competences, students' scores were higher, especially with regard to the relevance of capacity to adapt to new situations and will to succeed. In contrast, university teachers' scores were higher in the case of four instrumental competences. These differences were more pronounced in relation to the importance of basic general knowledge, capacity for critical reasoning and capacity for analysis and synthesis (Table 1).

3.2. Training: Students vs. University teachers

The skills that received the highest scores from students in terms of training, in order of highest to lowest, were: capacity for applying knowledge in practice, appreciation of diversity and multiculturalism, interest in updating knowledge, teamwork, basic general knowledge, grounding in basic knowledge of the profession, and oral and written communication in your native language. By contrast, the university teachers gave higher scores to critical thinking, concern for quality, capacity for applying knowledge in practice, ethical commitment, capacity for analysis and synthesis, problem solving and grounding in basic knowledge of the profession. No significant differences were found in training assessments according to gender.

Significant differences were found in the training scores given by students and university teachers for 18 of the 33 competences, of which eight were instrumental, nine systemic, and one interpersonal. In all cases the university teachers' scores were significantly higher. This indicated that the university teachers believed the students had received more training than was actually perceived by the students. The differences found in relation to the following competences stand out owing to their magnitude: concern for quality, capacity for analysis and synthesis, critical reasoning, problem solving and research skills (Table 1).

TABLE 1. *Importance of diverse generic competences, according to students and university teachers. Descriptives and T-test for independent samples*

	IMPORTANCE			TRAINING		
	Students	Teachers	T	Students	Teachers	T
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Instrumental						
1. Basic general knowledge	4.08 (0.90)	4.54 (0.50)	-4.90 ***	3.50 (0.95)	3.94 (0.78)	-3.50 ***
2. Grounding in basic knowledge of the profession	4.12 (0.94)	4.33 (0.86)	-1.44	3.52 (1.04)	4.02 (0.90)	-3.47 ***
3. Capacity for analysis and synthesis	4.30 (0.88)	4.69 (0.54)	-4.04 ***	3.16 (1.05)	4.04 (0.71)	-7.10 ***

4. Critical thinking skills	4.30 (0.83)	4.73 (0.53)	-4.57 ***	3.20 (1.07)	4.29 (0.87)	-6.81 ***
5. Capacity for organisation and planning	4.47 (0.75)	4.60 (0.53)	-1.12	3.24 (1.08)	3.94 (0.80)	-5.23 ***
6. Problem solving	4.12 (0.85)	4.42 (0.67)	-2.42	3.01 (1.06)	4.02 (0.90)	-6.33 ***
7. Decision-making	4.22 (0.82)	4.25 (0.71)	-0.23	3.14 (1.13)	3.73 (0.97)	-3.45 ***
8. Elementary computing skills	4.32 (0.88)	4.13 (0.66)	1.69	3.28 (1.18)	3.15 (1.20)	0.66
9. Information management skills	4.36 (0.85)	4.48 (0.70)	-0.93	3.10 (1.12)	3.46 (1.02)	-2.13
10. Oral and written communication in your native language	4.41 (0.85)	4.75 (0.56)	-3.46 ***	3.47 (1.17)	4.02 (1.04)	-3.30 ***
11. Knowledge of a second language	3.58 (1.39)	3.90 (0.89)	-2.03	2.88 (1.31)	2.73 (1.32)	0.730
<hr/>						
Interpersonal						
12. Critical and self-critical abilities	4.23 (0.87)	4.13 (0.79)	0.72	3.15 (1.18)	3.46 (1.09)	-1.71
13. Teamwork	3.40 (1.44)	3.37 (1.17)	0.17	3.54 (1.16)	3.42 (1.19)	0.63
14. Management skills	3.80 (1.07)	3.33 (1.08)	2.83 **	3.01 (1.14)	2.87 (1.10)	0.79
15. Ability to work in an interdisciplinary team	3.49 (1.32)	3.42 (1.13)	0.35	2.89 (1.17)	3.00 (1.17)	-0.61
16. Interpersonal skills	3.95 (1.04)	3.63 (0.95)	2.02	3.09 (1.11)	3.23 (1.10)	-0.81
17. Ability to communicate with experts in other fields	3.80 (1.11)	3.73 (0.91)	0.41	2.74 (1.15)	3.02 (1.11)	-1.55
18. Appreciation of diversity and multiculturalism	4.09 (0.99)	3.67 (1.12)	2.61 **	3.60 (1.10)	3.46 (1.20)	0.78
19. Ability to work in an international context	3.52 (1.28)	3.50 (1.13)	0.12	2.66 (1.31)	2.87 (1.43)	-0.97
20. Ethical commitment	4.18 (0.85)	4.35 (0.84)	-1.26	3.36 (1.15)	4.06 (1.00)	-3.99 ***
<hr/>						
Systemic						
21. Capacity for applying knowledge in practice	4.66 (0.66)	4.63 (0.77)	0.27	3.63 (0.91)	4.17 (0.86)	-3.90 ***
22. Research skills	4.65 (0.63)	4.54 (0.61)	1.13	3.06 (0.88)	3.85 (0.98)	-5.62 ***
23. Capacity to learn autonomously	4.65 (0.64)	4.62 (0.57)	0.39	3.24 (0.98)	3.88 (0.92)	-4.30 ***

24. Interest in keeping knowledge up to date	4.66 (0.64)	4.42 (0.70)	2.32	3.59 (0.98)	3.90 (0.87)	-2.13
25. Capacity to adapt to new situations	4.59 (0.64)	4.02 (0.85)	5.37 ***	3.15 (0.95)	3.56 (0.92)	-2.82 **
26. Capacity for generating new ideas (creativity)	4.59 (0.67)	4.52 (0.67)	0.70	3.15 (0.97)	3.81 (0.99)	-4.32 ***
27. Leadership	3.81 (0.91)	3.37 (1.03)	2.87 **	2.82 (0.92)	2.96 (1.07)	-0.93
28. Understanding of cultures and customs of other countries	3.65 (1.18)	3.44 (1.16)	1.20	2.73 (1.01)	3.02 (1.24)	-1.53
29. Ability to work autonomously	4.71 (0.59)	4.69 (0.61)	0.18	3.26 (0.94)	3.94 (0.98)	-4.60 ***
30. Project design and management	4.16 (0.71)	4.17 (0.81)	-0.11	2.99 (0.98)	3.54 (1.06)	-3.35 ***
31. Initiative and entrepreneurial spirit	4.12 (0.66)	3.90 (1.02)	1.46	2.95 (0.96)	3.33 (1.12)	-2.20
32. Concern for quality	4.62 (0.72)	4.63 (0.56)	-0.11	3.17 (0.96)	4.27 (0.82)	-7.53 ***
33. Will to succeed	4.70 (0.64)	4.15 (1.00)	3.77 ***	3.05 (1.05)	3.73 (0.97)	-4.23 ***

** $p < .01$ *** $p < .001$.

3.3. Importance versus Training

In the student sample, significant ($p < .001$) differences were observed between importance and training scores, the former being higher than the latter for all the competences, except for one: teamwork. The magnitude of these differences was greater in the case of systemic competences: research skills ($t_{(198)} = 20.58$), will to succeed ($t_{(198)} = 19.86$), ability to work autonomously ($t_{(198)} = 19.23$), capacity to adapt to new situations ($t_{(198)} = 18.13$), concern for quality ($t_{(198)} = 17.97$), etc.

Among university teachers, importance scores were also significantly ($p < .01$) higher than training scores, except for two competences: teamwork [$t_{(151)} = -4.44$, $p > 0.1$] and appreciation of diversity and multiculturalism. The differences observed were greater for some instrumental competences –knowledge of a second language ($t_{(51)} = 7.25$), capacity for organization and planning ($t_{(51)} = 6.39$), capacity for analysis and synthesis ($t_{(51)} = 6.17$), elementary computing skills ($t_{(51)} = 5.99$)–, as well as some systemic competences –ability to work and learn autonomously ($t_{(51)} = 5.84$; $t_{(51)} = 5.79$) and capacity for generating new ideas ($t_{(51)} = 5.61$)–.

4. Discussion and conclusions

Based on our analysis of the importance of generic competences, we have detected how university teachers give priority to skills of a more basic nature, with the three

most valued competences belonging to the instrumental subcategory: oral and written communication in your native language; critical reasoning skills and the capacity for analysis and synthesis. The students, on the other hand, give greater importance to systemic competences, many of which are especially relevant to research work, with the three most valued being: the ability to work autonomously, the will to succeed, and the capacity for applying knowledge in practice. These three competences coincide with those highlighted by a sample of students in their final year of a bachelor's degree in Psychology (Alonso-Martín, 2010), owing to their high level of importance (but with a view to professional training). It seems, therefore, that university teachers tend to give greater value to the generic competences that are useful for both professional practice and for research work, while students are interested in more specific skills necessary for developing their EDP. Maybe teachers assume that the acquisition of systemic competences occurs later than that of instrumental ones (Villa & Poblete, 2007). Conversely, the greater importance given by the students to instrumental and systemic (vs. interpersonal) competences is in line with the taxonomy that Colás *et al.* (2016) identify in the students' answers to the question «What do you need to know in order to face the task of writing an EDP?», i.e., the instrumental component and the intellectual component.

Our study also draws attention to how the students perceive they have received less training than that perceived by the university teachers for 18 out of the 33 competences examined. These results are consistent with the work of Gutiérrez-García *et al.* (2011), which suggests that university teachers tend to believe that they promote competences to a greater extent than that perceived by students. A possible explanation could be found in the fact that university teachers do not address the development of generic competences through a methodology that is appropriate to the training needs of their students. Traditional pedagogical approaches in university teaching in Spain gave great preeminence to curricular content and many lecturers have had difficulty adapting to the new approaches derived from the EHEA, which conceives the teaching-learning process through the promotion of competences. In this sense, specific competences have been more easily addressed in the classroom than generic competences because they are more similar to traditional content.

In this regard, the significant differences observed by Gutiérrez-García *et al.* (2011) with respect to the percentage of students and university teachers who state that practical sessions are common in teaching practice (8 % vs. 86 %, respectively), or that the classes «consist of a pure note-taking exercise» (51 % vs. 6 %), are worth mentioning. It should also be noted that the simple fact of having addressed a series of skills in the classroom does not guarantee that the students have assimilated the competences and can develop them. In addition, these lower levels of training perceived by students might partly explain why the role of the EDP supervisor (i.e., perceived involvement) is a relevant predictor of the results obtained in their projects (Vicario-Molina *et al.*, 2020).

Additionally, in this work, the students consider that the degree of training received in terms of general research skills is intermediate (average score of 3 on a scale of 1 to 5). This result is consistent with a study in which students facing the EDP in a Pedagogy degree course indicated that research skills should be addressed more deeply during their studies in order to prepare them for such work (Rubio *et al.*, 2018). There is also coherence between the low scores given by our students regarding

the training received for fostering the ability to make decisions, analyse and synthesize, and organize and plan, and the high scores on «perceived training needs» in the following skills required for developing an EDP (as evaluated by fourth-year Education students): choosing between different research methodologies, selecting analysis techniques, constructing a poster for the EDP defence, writing a summary about the work, and structuring and writing a report (Colás *et al.*, 2016).

In our study, the results obtained for both students and university teachers have shown significant differences in practically all the competences analysed in terms of importance and the training received. The value of importance was always much higher than that of training, especially regarding the systemic competences in the case of the students and in the instrumental ones in the case of university teachers. This distinction is consistent with the assessment made by both groups on the importance of the generic competences and confirms our previous analysis in which it was argued that university teachers prioritize instrumental competences and students' systemic ones.

With regard to limitations, it should be noted that this study is solely based on quantitative data obtained from a sample of limited size of teacher training students, graduates and lecturers. This hinders the representativeness of our data and its transferability to other populations from other degrees (e.g. Biology), in which the relevance of some of the generic competences may be different. Therefore, these findings could be enriched both through a broader quantitative study of a correlational nature using a wider and more heterogeneous sample of university students and teachers of various degrees, as well as through the gathering of qualitative data to gain a more in-depth understanding of the perspectives of these populations.

4.1. *Implications for practice*

Since the implementation of the EHEA, competences have progressively become essential elements for structuring the contents taught within different educational systems and have subsequently become a common instrument for measuring achievement. An example of this can be seen in the European Parliament's recommendation to all Member States to «develop the provision of key competences for all as part of their lifelong learning strategies, and use the 'Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework' [...] as a reference tool» (European Union, 2006, p. 11).

Consistently with these objectives and principles, the high importance attributed to generic competences by both teachers and students, according to our data, should make university teachers more aware of the need to incorporate, in a transversal manner and with a methodology appropriate to the needs of their students, the development of these competences in the different subjects comprising the degree course. This would subsequently encourage these skills to be reflected in the EDP and, finally, form part of the graduates' professional toolkit. Thus, an improvement in training would translate into better professional performance, for example, by helping search for relevant materials in libraries and online, summarize the readings that are most relevant to current needs, work with others on a report, design, or response to a problem, conduct oral presentations in groups or individually, criticize others' work

constructively and apply others' critiques productively, lead a team or be a useful team member, exchange questions and findings with others through a multiplicity of means, be self-critical of one's own work, etc.

As concluded by Villa *et al.* (2015), the structural changes derived from adaptation to the EHEA seem to have been carried out more effectively than changes in pedagogy, where more formative evaluation strategies aimed at the development of students' competences are lacking. The following comments, included at the end of the questionnaire, stress the need to implement these strategies from the beginning of the bachelor's degree studies:

I would advise to guide students gradually but systematically from the beginning of their studies towards the elaboration of their EDP so that they develop the necessary competences in the different subjects but also through courses, seminars or workshops. In addition, I would promote tools and guides developed in an interdisciplinary way. (Lecturer 27)

From the first year, students should be introduced to research work [...] gradually increasing the level of demand. I think that, in this way, students will be better prepared for their EDP. It would also be important that, from the beginning, students are taught how to search for, organise and reference information. (Student 128)

Future research may evaluate the impact that these student-centered methodologies in line with EHEA principles have on students' perceptions of both the amount and quality of the training received on generic competences.

Fortunately, university teachers have at their disposal some useful tools that can help them plan and organize the development and evaluation of generic competences within their subjects, in coordination with other colleagues (e.g. García *et al.*, 2010; Marko *et al.*, 2019; Pérez *et al.*, 2013; Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2019). García *et al.* (2010), for example, propose an approach based on cards: a) «the competence card» summarizes its definition, any possible training activities and methods for assessment; and b) the «activity card» includes a description, the estimated time the university teacher and student should work, the necessary material, and the assessment that will be carried out.

Moreover, Pérez *et al.* (2013) propose the following steps: configure a list of generic competences to be worked on, develop a map of competences, document each competence (i.e., with rubrics), project the map of competences in the semesters, assign to each subject the competences to be worked on, evaluate the viability of the plan, coordinate the work through commissions (that propose training and evaluation strategies), elaborate guidelines that direct the training of each competence, and write a final report about the results of the assessment.

In our opinion, four features seem key to improving the development and appraisal of the generic competences acquired by teacher training students:

- Teacher training. Many university teachers involved in teaching degree courses within Education seem to demand this and/or to be willing to receive specific training (Villa *et al.*, 2015). The training deficits, moreover, seem to feed the resistance of university teachers to get involved in the promotion of generic competences (Pérez *et al.*, 2013).

- The coordination of teaching staff. The positive results of some projects show the opportuneness and necessity of programming interdisciplinary actions consisting of the creation of teams of university teachers from different subjects working with cooperative and dynamic methodologies (e.g. Karrera *et al.*, 2014; Ordeñana, 2018).
- The use of varied methodologies and training activities (Villa *et al.*, 2015). The problem-based learning (PBL) method is suggested, since it has proven to be more effective than others in the development of generic competences in students related to the teaching profession, especially in their final degree courses. This method demands from the student greater autonomy, critical thinking, problem-solving skills, creativity, self-regulation of learning, and integration of knowledge, among other competences (Arias-Gundín *et al.*, 2008). An example of how this method can be applied in the context of teacher training is provided by Aragón and Cruz (2016) in the field of environmental education. In their proposal, the organic garden is used as a context to PBL by challenging students to solve a real environmental problem (erosion), thus helping them develop generic competences such as teamwork and problem solving. After inquiring about their own knowledge about the soil, students are required to cooperatively design, implement and evaluate an action plan.
- The testimony and advice of former student teachers, and the provision of models of products through EDP completed and through attendance to public defence sessions or recordings of presentations.

In short, improving the training of generic skills received by students enrolled in a teacher training degree would not only result in the production of higher quality EDPs, but would also allow the graduates to be better equipped in their daily teaching practice.

5. References

- ADAMS, R., & WU, M. (Eds.). (2003). *Programme for International Student Assessment (PISA): PISA 2000 Technical Report*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264199521-en>.
- ALONSO-MARTÍN, P. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107.
- ARAGÓN, L., & CRUZ, I. M. (2016). ¿Cómo es el suelo de nuestro huerto? El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia en Educación Ambiental desde el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 171-188. <https://doi.org/10.7203/DCES.30.6475>
- ARIAS-GUNDÍN, O., FIDALGO, R., & GARCÍA, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el Aprendizaje Basado en Problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T., REYES, S., VILLACIERVOS, P., & CONDE, J. (2016). Necesidades de formación investigadora del alumnado universitario para la realización del TFG. In A. M. Chocrón (Coord.), *Calidad, docencia universitaria y encuestas: «Bolonia a coste cero»* (pp. 229-234). Asociación de Mujeres Laboralistas de Andalucía.

- DÍAZ, A., & PONS, E. (2011). La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 3, 86-98. <https://doi.org/10.1344/105.000001660>
- DOMINGO, J., GALLEGO, J. L., & RODRÍGUEZ, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54-74. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71849-X](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71849-X)
- EUROPEAN UNION. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* OJ L 394, 30.12.2006, pp. 10-18.
- EXPÓSITO, P., FREIRE, M. P., MARTÍNEZ, F., & DEL RÍO, M. L. (2018). El Trabajo de Fin de Grado: resultados desde una perspectiva de pares estudiantes/tutores. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 105-122.
- GARCÍA, M. J., TERRÓN, M. J., & BLANCO, Y. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *ReVisión*, 3(3), 17-36.
- GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. (Eds.). (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. 2nd edition. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- GUTIÉRREZ-GARCÍA, C., PÉREZ-PUEVO, A., PÉREZ-GUTIÉRREZ, M., & PALACIOS-PICOS, A. (2011) Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- HERRERO, R., FERRER, M., SOLANO, J., CALDERÓN, A., & BUSQUIER, S. (2011). Evaluación de competencias transversales en los Trabajos de Fin de Grado. In *Actas del I Congreso Internacional de Innovación Docente*, Universidad Politécnica de Cartagena, 6-8 de julio de 2011.
- KARRERA, I., ZULAIKA, T., & ALDAZ, J. (2014). Actuaciones interdisciplinarias del profesorado universitario: desarrollo y evaluación de las competencias genéricas de Grado en la formación de estudiantes de Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 285-303.
- MARKO, I., PIKABEA, I., ALTUNA, J., EIZAGIRRE, A., & PÉREZ-SOSTOA, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 381-398. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57490>
- MARTÍN, P., LAFUENTE, M., & FAURA, U. (2018). Efectos de la coordinación interdepartamental en los Trabajos de Fin de Grado en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 5-15.
- MARTÍNEZ, F., PALENCIA, P., & OLIVEIRA, J. A. (25-27 de junio de 2018). Competencias genéricas percibidas por los alumnos con formación en producción vegetal. In *26 Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, España.
- MONTESDEOCA-RAMÍREZ, D. C., HERNÁNDEZ, C. N., MEDINA-CASTELLANO, C. D., HERNÁNDEZ, J. E., CILLEROS, L., DÍAZ, M., & CORBERA, J. (19-20 de noviembre de 2020). Análisis del Trabajo de Fin de Grado en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Las Palmas. In *VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- MUÑOZ, J., ESPÍNEIRA, E. M., & REBOLLO, N. (2016). Las píldoras formativas: diseño y desarrollo de un modelo de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 156-169.
- MUÑOZ, J., REBOLLO, N., & ESPÍNEIRA, E. M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 123-139. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204091>
- ORDEÑANA, I. (19-20 de julio de 2018). Una experiencia de coordinación dirigida a trabajar las competencias necesarias para superar con éxito el Trabajo de Fin de Grado en Derecho. In *IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Universitat Politècnica de Valencia, España. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8555>

- PAREDES, J., & DE LA HERRÁN, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Pirámide.
- PÉREZ, J. E., GARCÍA, J., & SIERRA, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5552>
- ROMERO, A., LEÓN, M. G., & FERNÁNDEZ, M. N. (2018). Importancia de las competencias genéricas en la formación del abogado, una apreciación de docentes. *INNOVA Research Journal*, 3(11), 119-138. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n11.2018.727>
- ROYAL DECREE 1393/2007, of 29 October, which defines the organisation of official university education. *Spanish State Official Bulletin*, 260, 30 October 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- RUBIO, M. J., TORRADO, M., QUIRÓS, C., & VALLS, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>
- RULLÁN, M., FERNÁNDEZ, M., ESTAPÉ, G., & MÁRQUEZ, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H., & McLAUGHLIN, M. E. (Eds.). (2003). *Contributions to the second DeSeCo Symposium: Definition and Selection of Key Competences*. Swiss Federal Statistical Office.
- SÁNCHEZ-TARAZAGA, L., RUIZ-BERNARDO, P., & SANAHUJA, A. (2019). El portafolio reflexivo para evaluar las competencias en los TFG. In REDINE (Coord.), 3rd *International Virtual Conference on Educational Research and Innovation. Conference proceedings* (p. 394). Red de Investigación e Innovación Educativa.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- VALDERRAMA, E., RULLÁN, M., SÁNCHEZ, F., PONS, J., CORES, F., & BISBAL, J. (2009). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios. In *Actas de las XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*. Barcelona, 8-10 de julio de 2009.
- VICARIO-MOLINA, I., MARTÍN-PASTOR, E., GÓMEZ-GONÇALVES, A., & GONZÁLEZ, L. M. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo de Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 185-194. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>
- VILLA, A., ARRANZ, S., CAMPO, L., & VILLA, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de Educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 245-264.
- VILLA, A., & POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto y Editorial Mensajero.
- ZAMORA, F., & SÁNCHEZ, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 197-211. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2015.5426>

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202430193207>

ESTUDIO COMPARATIVO DEL ESTRÉS ACADÉMICO ASOCIADO AL RETORNO ESCOLAR POST-COVID-19 DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

Comparative Study of Academic Stress Associated with Returning to School after COVID-19 of Students of the Bachelor's Degree in Preschool Education within the Normal School Training System in Mexico

Fabiola Lizet GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río, Cuidad Lerdo, Durango

Correo-e: flizet@yahoo.com

Solyenitzi Guadalupe GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

Investigadora independiente

Correo-e: sol.glz.gutierrez@gmail.com

Recibido: 10 de marzo de 2023

Envío a informantes: 28 de marzo de 2023

Aceptación definitiva: 4 de noviembre de 2023

RESUMEN: La formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar, en el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río, se desarrolla bajo un conjunto de situaciones individuales e institucionales, producto de la demanda y la exigencia a la que son expuestos durante las experien-

cias de enseñanza y aprendizaje al cursar la licenciatura, aunado al proceso de retorno presencial post-COVID-19, que ha traído condiciones que han afectado las reacciones físicas y psicológicas, creencias bajo rendimiento, clima social negativo, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación y conductual de los estudiantes, lo que se ha manifestado en su proceso de aprendizaje. El objetivo principal de la presente investigación es identificar los niveles de estrés académico y las diversas formas en que los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar lo manifiestan. La presente investigación es de enfoque cuantitativo, cuyo alcance es descriptivo, no experimental, correlacional; para ello el instrumento utilizado para la recolección de datos se basó en el inventario SISCO del Estrés Académico (SV-21). A partir de la revisión de la literatura, se elaboró un banco preliminar compuesto por 41 ítems que reflejaban los principales estresores a los que se enfrentaban los estudiantes en el ámbito académico. En los resultados se analizan posibles causas explicativas, así como algunas medidas de intervención para la reducción del estrés en estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal.

PALABRA CLAVE: estrés académico; educación normal; retorno a clases presenciales postpandemia.

ABSTRACT: The initial training of the students of the Degree in Preschool Education at the Institute of Higher Studies of Normal Education Gral. Lazaro Cárdenas del Río, takes place in an endless number of situations and they experience a set of individual and institutional situations, product of the demand and the demand to which they are exposed during the teaching and learning experiences when studying the degree, coupled with the post-COVID-19 face-to-face return process that has brought conditions that have affected the physical, psychological and behavioral reactions of our students and that has been manifested in their learning process. The main objective of the present investigation is to identify the levels of academic stress of the students of the degree in preschool education. The present investigation is a quantitative approach, whose scope is descriptive, not experimental, correlational. For this, the instrument used for data collection was based on the SISCO Inventory of Academic Stress (SV-21). The results where possible explanatory causes are analyzed, as well as some intervention measures to reduce stress in students of the Degree in Preschool Education

KEYWORDS: Academic stress; Normal education; Return to face to face classes post pandemic.

1. Introducción

LOS DOCENTES Y LOS ALUMNOS en el instituto nos enfrentamos ante la situación de reincorporarnos a las aulas de manera presencial después de la contingencia por COVID-19; ante esta situación y teniendo libertad ante lo que debemos hacer durante nuestras clases con la finalidad del logro de los objetivos de los contenidos, lo que provoca enfrentarnos ante las diversas maneras para el abordaje pedagógico de los cursos de igual forma, no siempre se logra que sea enfocado en el alumno, ni considera las condiciones particulares y necesarias de los jóvenes que estudian, trabajan o realizan actividades complementarias, lo cual puede resultar en un factor determinante para la carga de trabajo diaria que se les asigna en el Instituto de

Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río y que los estudiantes deben realizar pudiendo convertirse en un factor perjudicial, ya que para algunos docentes y estudiantes el provocar estrés académico puede perjudicar en su proceso de formación.

Según Muñoz (1999, citado en Martín, 2007, p. 89), «los escasos trabajos sobre el tema han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cuotas en los primeros cursos de carrera y en los periodos inmediatamente anteriores a los exámenes».

González (2020) comenta: «El estrés puede ser positivo para mantener un equilibrio frente a los desafíos del entorno, cuando es intenso y prolongado en el tiempo puede tener consecuencias graves a largo plazo. La prolongación de la pandemia ha generado altos niveles de estrés, debido a la incertidumbre de cuándo y cómo terminará. Dados los recientes sucesos, aún no hay datos fehacientes sobre los efectos socioemocionales de la pandemia en la población y en particular en los estudiantes universitarios» (p. 163).

La importancia de esta investigación radica en el hecho de que no existen estudios en el instituto que permitan identificar los niveles de estrés académico que los estudiantes tienen, por ello es importante identificar qué detona el estrés y cómo manejan estas situaciones los 254 alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista, en el ciclo escolar 2022-2023, aunado a que se encuentran en un retorno a las clases presenciales en las cuales se exige cada vez más cumplir con ciertos parámetros que les ayudarán a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer, en un futuro cercano, la profesión docente; sin olvidar que se encuentran en constante presión por aprender lo necesario para que en el cierre de su carrera sean aceptados en la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) para obtener una plaza que les permita el ejercicio de su profesión.

Los conflictos de estrés académico de los alumnos en la escuela normal se reflejan como un problema que dificulta el aprendizaje por la falta de atención que lleva a un bajo rendimiento escolar, aunado a la pérdida de aprendizajes, posiblemente por consecuencia del confinamiento, básicamente en la comprensión o razonamiento lógico y, sobre todo, en operaciones básicas.

En consecuencia, los estudiantes son más inquietos, es muy frecuente la falta de límites, falta de autocontrol, dificultades para relacionarse socialmente; también es preocupante la adicción al uso excesivo de los dispositivos móviles. De tal forma que será necesario investigar y analizar la gravedad de la falta de aprendizajes básicos necesarios para la formación de los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista.

En contraste, García (2021) sugiere que «la pérdida de aprendizajes en México podría equivaler a dos ciclos escolares, en una magnitud similar a lo indicado por los años de escolaridad ajustados por el aprendizaje» (p. 26).

El estrés académico se encuentra presente en todos los niveles educativos independientemente del nivel de complejidad en mayor o menor medida, favorecido por estresores que dependen del nivel educativo y del tipo de institución de la que se hable. Esto es un área de oportunidad para todas las instituciones, pues se pueden prevenir y evitar las repercusiones asociadas a la exposición constante al estrés académico; se debe aprender a reconocer sus factores desencadenantes.

Para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión (Rich, & Scovel, 1987), enfermedades crónicas (Cohen, Tyrell, & Smith, 1993), enfermedades cardíacas (Lowe, Urquhart, Greenman, & Lowe, 2000) y fallas en el sistema inmune (Vedhara, & Nott, 1996), y complementariamente al fracaso escolar (McDonald, 2001) y a un desempeño académico pobre (Zeidner, 1998). La importancia de esta investigación radica en la falta de estudios en el instituto que permitan identificar los niveles de estrés académico de los estudiantes (Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo & Vera, 2011).

Primeramente, es necesario para esta investigación precisar la definición de estrés, que, según Ruiz (1996), el estrés se define como «la respuesta psicológica y/o emocional de una persona al intentar adaptarse a las presiones internas o externas. Es una reacción bioquímica y conductual ante la necesidad de dar una respuesta de defensa» (p. 153).

Para los psicólogos es un síndrome. McKay, Davis y Fanning (1998, p. 9) lo definen como un «dolor emocional» producto de la «combinación de tres elementos: el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas. Éstos interactúan de tal manera que hacen que una persona se sienta ansiosa, colérica o deprimida».

Lazarus y Folkman (1986) crearon un modelo cognitivo para evaluar el estrés, definiendo que el estrés tiene una función adaptativa que busca restablecer el equilibrio a nuevas circunstancias. Esta relación genera tensiones y manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales que afectan la percepción del bienestar personal frente a un posible peligro, real o imaginado.

Barraza (2020, p. 19 y 20) comenta que las medidas de distanciamiento social; el confinamiento; el miedo al contagio, y la suspensión de actividades sociales, laborales y recreativas han generado niveles altos de estrés en la población mexicana; explica que este síndrome es un mecanismo adaptativo de los seres humanos, constituido por tres momentos: percepción, reacción y acción como respuesta:

a) el inicio de este proceso se da cuando el ser humano percibe las situaciones que representan un riesgo, una amenaza o un peligro para su integridad personal, b) ante esta situación potencialmente peligrosa, se presentan en el ser humano una serie de reacciones que sirven como alarma del inminente peligro que se cierne sobre él, y c) una vez identificada la situación potencialmente generadora de peligro y estando el cuerpo preparado para actuar sobreviene la acción para conservar su integridad personal.

Por consiguiente, Jerez-Mendoza (2010) conceptualiza el estrés académico como «un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores» (p. 64).

Las definiciones previas hacen alusión al estrés en el contexto académico, el cual está vinculado con el término burnout, el cual ha sido un tema en el que se ha puesto mucha atención en los últimos años. Reyes (2015) describe el estrés académico como «un síndrome desarrollado en periodos prolongados, como respuesta a vivencias periódicas de estrés, el cual incluye algunas sintomatologías del estrés, aunque conserva sus propias manifestaciones características y se orienta a ser un funcionamiento deficiente y crónico padecido por algunas personas» (p. 2).

El estrés académico postpandemia de los estudiantes se ve influenciado por múltiples factores, los cuales pueden afectar lo físico, lo psicológico y lo actitudinal, ya sea de forma directa o indirecta; la vida de los estudiantes impacta la educación inicial de los mismos.

El problema impacta no sólo en lo personal, sino en lo colectivo escolar, por ello es importante conocer e identificar cuáles son los factores que hacen que los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista presenten estrés académico, aunado al retorno postpandemia y a las dificultades en su proceso de formación inicial como educador, acercándonos al conocimiento acerca de las estrategias de afrontamiento que utilizan los normalistas puede considerarse un predictor de futuras conductas; éstos deben ser incentivados a utilizar los recursos que tengan disponibles para hacer de su trayectoria estudiantil una experiencia positiva y exitosa; asimismo, buscando generar herramientas para que los estudiantes logren desarrollar su proceso de formación emocionalmente equilibrados, capaces de afrontar los retos y desafíos que la profesión les demanda.

El estrés que experimentan los estudiantes durante su formación académica, aunado al periodo de confinamiento, puede constituir un problema, lo que pone en riesgo su bienestar. Lazarus y Folkman (1986) definieron el estrés como un conjunto de factores que se establecen entre la valoración que hace el individuo de una situación y su capacidad para enfrentarla.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2017) lo define como un padecimiento común que obstruye al alumno durante su trayectoria. Sarubbi de Rearte y Castaldo (2013) señalan que se genera tensión cognitiva, emocional y conductual que afecta el bienestar emocional. Por lo tanto, el alumno requiere evaluar las acciones ante cierta situación de conflicto y relacionarlas con la percepción positiva o negativa para enfrentarlo. Un nivel elevado de estrés académico trastorna las respuestas del individuo, lo cual repercute de forma negativa en el rendimiento académico (Domingues-Hirsch *et al.*, 2018). Por lo anterior, los estudiantes requieren atención y apoyo de la sociedad, las familias y las instituciones en las que cursan su carrera.

Respecto a la selección idónea de una estrategia, para Sommerfield y McCrae esto depende del contexto concreto en el que se aplica, ya que, lo que es adecuado en una situación, no necesariamente lo es en otra (2000).

Por su parte, Berrío y Mazo (2011) afirman que «los estilos de afrontamiento son disposiciones personales estables que permiten hacer frente a las diferentes situaciones estresantes» (p. 77). Asimismo, López (2017) menciona que las estrategias pueden funcionar como un aliciente a los malestares del estrés o prevenir su aparición. Por su parte, Calpa y otros investigadores (2019) señalan que las estrategias deben plantearse desde el autocuidado y la autogestión.

El afrontamiento es una función adaptativa del individuo ante una situación de conflicto en la que intervienen los aspectos individuales y el ambiente social de cada individuo. En consonancia, López (2016) postula que «el objetivo de toda técnica de afrontamiento es que el estudiante recupere el equilibrio sistémico y alivie su malestar emocional para que pueda ser capaz de tener un rendimiento académico que vaya conforme a su potencial real» (p. 455). Cabanach y otros investigadores (2010, en González, 2020) mencionan que existen dos tipos de estrategias de afrontamiento: orientadas al problema o activas, representadas en la reevaluación positiva y planifi-

cación de acciones para eliminar el estrés; y orientadas a la emoción, buscando ayuda, apoyo social y emocional.

2. Materiales y método/metodología

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, cuyo alcance es descriptivo, no experimental, correlacional., de carácter inductivo y de acuerdo a sus objetivos esta parte de la investigación es diagnóstica, ya que se pretende establecer si el estrés académico afecta ya sea de forma directa o indirecta la vida de los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar, durante el ciclo escolar 2022-2023.

El objetivo principal de la presente investigación es determinar el afrontamiento ante situaciones académicas estresantes en estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista, de una escuela normal. Para lo cual se plantea responder los siguientes objetivos específicos:

- a) Determinar el nivel de estrés académico de los estudiantes normalistas.
- b) Determinar los principales estresores que lo provocan.
- c) Determinar qué estrategias utilizan los estudiantes para afrontarlos.
- d) Establecer la medición comparativa entre los estudiantes de la licenciatura en relación al estrés académico y el retorno a las clases presenciales.

Para el diseño del instrumento se consideraron variables nominales y ordinales para conocer los principales datos que identifican a los sujetos: sexo, especialidad, semestre, edad y residencia.

La técnica utilizada para obtener la información necesaria para su análisis fue la encuesta. El cuestionario utilizado como herramienta para llevar a cabo la encuesta se tituló «Investigación estrés académico Licenciatura en Educación Preescolar». Para diseñar los reactivos que componen el cuestionario, se revisaron teóricamente los principales conceptos de la temática, posteriormente se realizó una tabla de congruencia especificando categorías, subcategorías y códigos; el instrumento elegido fue el SISCO (Barraza, 2018), el cual tiene como objetivo reconocer las características del estrés que suelen acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y posgrado durante sus estudios, y que permitió la obtención de los resultados. El cuestionario se capturó en formulario Google. Al concluir esta etapa, se elaboró la versión final, organizada en cinco secciones: 1) introducción; 2) aviso de privacidad; 3) datos personales; 4) reacciones físicas, psicológicas y actitudinales, y 5) estrategias de afrontamiento, en total 41 ítems. Se utilizó una escala tipo Likert: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

Se realizó la medición del Alpha de Cronbach, que presentó una confiabilidad de 0.90, con un nivel de confianza de 95, con un error de estimación del 0.5. Lo cual nos indicó que el instrumento fue confiable para su aplicación. Se calcularon los estadígrafos para la estadística descriptiva, como las medidas de tendencia central: moda, mediana y media.

El instrumento se aplicó virtualmente a 254 estudiantes; la participación fue voluntaria y la información recopilada se manejó confidencialmente. Se finalizó la recep-

ción de respuestas el 28 de octubre de 2022. Atendieron 91 alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista.

3. Resultados y discusión

A partir de la información recabada a través del instrumento de investigación se procedió a tratar estadísticamente los datos bajo la aplicación form. Con el propósito de caracterizar a los sujetos de la investigación se efectuó un análisis de los datos sociodemográficos: del total de los 254 alumnos de los 8 semestres inscritos en la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río, se consideró una muestra representativa del 35.8 %, de los cuales el 97.8 % son mujeres y sólo el 2.2 % son hombres; 37 estudiantes son de primer semestre, 13 de tercer semestre, 9 de quinto semestre y 32 de séptimo semestre. Se registró en un rango de edad de 17 años como mínima y de 28 años como edad máxima, siendo el promedio de edad de 21 años. El 50 % de alumnos viven en la zona rural de la Ciudad Lerdo y Gómez Palacio, ambas ciudades del estado de Durango, el 30 % en la zona urbana de las ciudades mencionadas; el 15 % viven en la zona urbana de las ciudades de Torreón, Francisco I, Madero, San Pedro de las Colonias y Matamoros, del estado de Coahuila, y el 5 % restante viene de otros estados de la República Mexicana.

Los alumnos encuestados mencionaron el 42.1 % que su única responsabilidad es la académica en la normal y el 57.9 % realizan actividades: el 31.1 % trabajan, el 12.6 % cuidan a algún familiar, el 5.8 % practican un deporte de alto rendimiento, el 4.2 % estudian dos carreras al mismo tiempo, el 2.1 % apoyan en casa y el 2.1 % son emprendedores.

En el análisis de las respuestas obtenidas por los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista sobre el primer cuestionamiento para su valoración personal sobre el nivel de preocupación o nerviosismo que perciben después del retorno a clases presenciales, se establece un baremo de tres valores (de 0 a 33 puntos representa estrés leve, de 34 a 66 estrés moderado y de 67 a 100 estrés profundo).

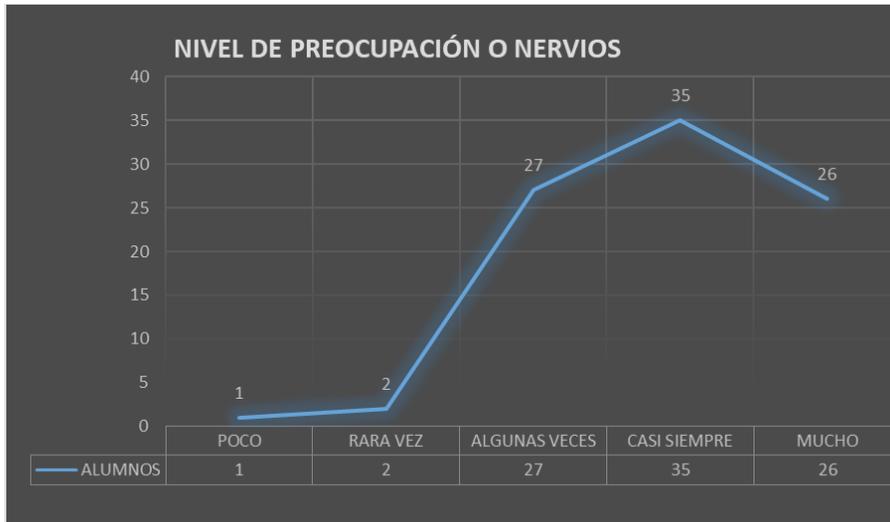
Los alumnos mencionaron en mayor proporción del 38.4 % de 35 estudiantes se encontraban en un estrés moderado al responder así siempre, siendo 26 alumnos los que se encuentran en un nivel de profunda preocupación, que componen el 28.5 % del total de los encuestados como se ve en la figura 1.

Según Orlandini (citado en Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas & Salazar, 2010, p. 9):

Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio que se realiza de manera individual como el que se efectúa en el aula escolar.

En varias investigaciones sobre el estrés académico, los estudiantes han hecho evidente que la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la sobrecarga académica, la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase y la realización de trabajos y tareas obligatorias, son eventos generadores de altos niveles de estrés (Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas & Salazar, 2010, p. 10).

FIGURA 1. Nivel de preocupación alumnos de la LEPREE.



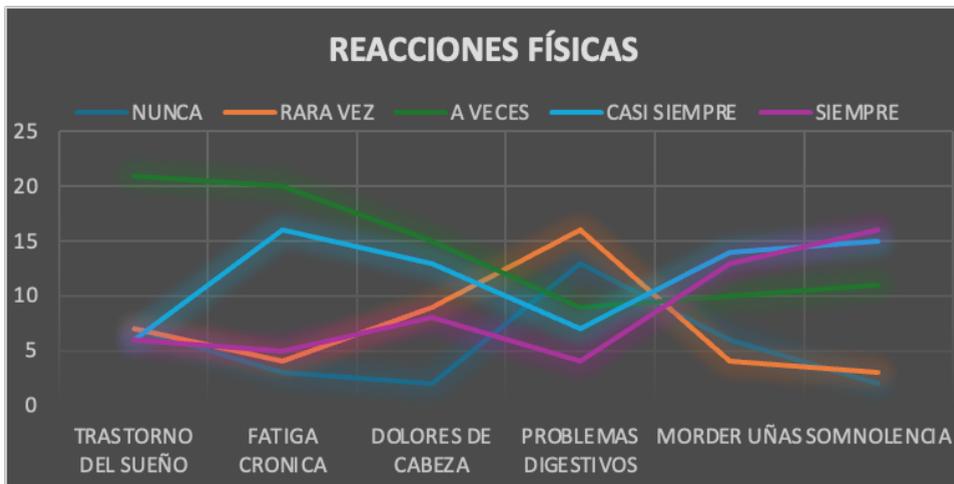
Fuente: Elaboración propia.

En lo correspondiente a las reacciones tanto físicas, psicológicas y actitudinales de los estudiantes, los enfoques fisiológicos y bioquímicos resaltaron la importancia de la respuesta orgánica, es decir, el nacimiento del estrés en el interior de la persona. Las orientaciones psicosociales, por otra parte, han puesto el acento en el estímulo y en la situación que genera el estrés, enfocándose en factores externos. En contraste, otras tendencias han hecho énfasis en definir el estrés de forma interactiva. Atribuyen al sujeto la acción decisiva en el proceso, al explicar que el estrés tiene su origen en la evaluación cognitiva que hace la persona al intermediar entre los componentes internos y los que provienen del entorno.

Con relación a las reacciones físicas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista, manifestaron en un 23 % que presentan alteraciones elevadas en el sueño, el 21.9 % casi siempre; fatiga crónica, 16.4 % dolores de cabeza (jaqueca), el 17.5 % problemas digestivos rara vez, el 15.3 % presentan problemas como morderse las uñas, rascarse, y el 17.5 % sufren de somnolencia que se manifiesta en querer dormir todo el tiempo, como se aprecia en la Figura 2.

En relación a las reacciones psicológicas, se puede apreciar en la gráfica que los alumnos presentan una tendencia significativa a sentirse inquietos (incapacidad de relajarse y estar tranquilos) a veces con el 25.2 % y en un 16.5 % tienen dificultad para concentrarse, como se aprecia en la figura 3.

FIGURA 2. Reacciones físicas de los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista.



Fuente: elaboración propia.

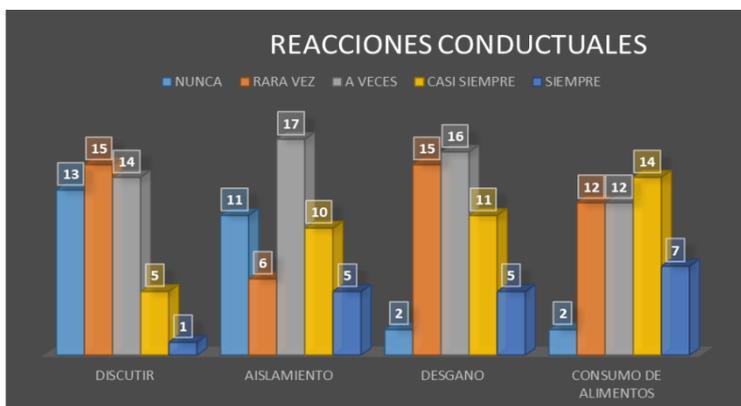
FIGURA 3. Reacciones psicológicas de los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista.



Fuente: elaboración propia.

En relación a las reacciones conductuales que los alumnos mencionaron, se aprecia que hay una frecuencia significativa en el aislamiento y el desganado para realizar las actividades que, según el 18.6 % de los estudiantes, los hace aislarse ante las situaciones académicas estresantes; de la misma manera, el consumo de alimentos es una reacción que se encuentra un factor de riesgo, pues el 12.7 % manifestaron presentar riesgos tanto que puede provocar un desorden alimenticio que afecte gravemente como se refleja en la figura 4.

FIGURA 4. Reacciones conductuales de los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista.



Fuente: Elaboración propia.

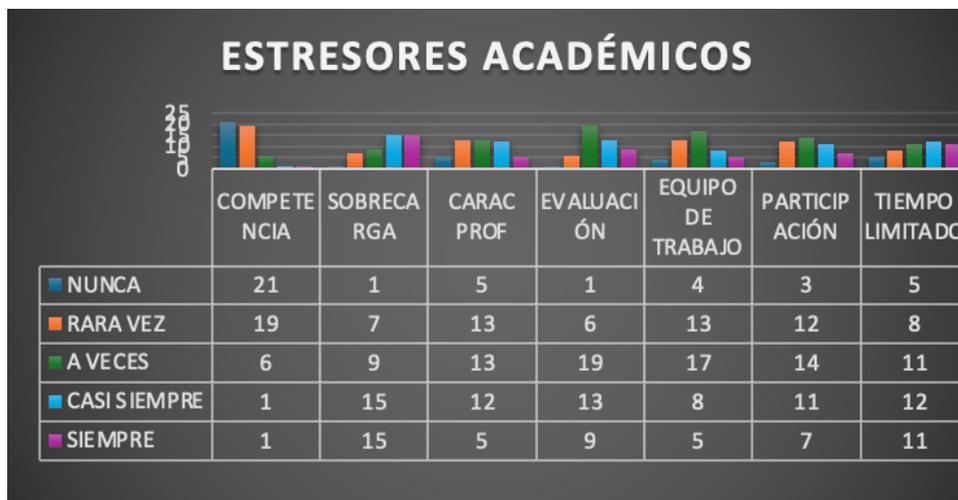
Los resultados obtenidos con las reacciones nos muestran que el estrés no tiene una causa particular. El estresor, es decir, el agente desencadenante del estrés, es un factor que afecta la homeostasis del organismo, y puede ser un estímulo físico, psicológico, cognitivo o emocional donde lo importante para los docentes es conocer la manifestación para en un futuro buscar las mejores alternativas que ayuden a los estudiantes en su proceso de formación.

La formación que reciben nuestros universitarios está lejos de ser «integral», como la mayoría de los modelos educativos institucionales pregonan, pero que, en la práctica, no impulsan programas para fortalecer sus habilidades cognitivas y socioafectivas, lo que les deja en un estado permanente de vulnerabilidad frente a las presiones y problemas de la vida y de su desempeño y permanencia, cuando se debería fortalecer su capacidad de resiliencia académica (Gómez, & Rivas, 2017).

En cuanto a los estresores académicos que mencionaron los estudiantes que les resultan factores que detonan el estrés académico, se manifestó una frecuencia significativa con el 20.8 % competencia con los compañeros del grupo, rara vez; a veces, las evaluaciones de los profesores (examen ensayos, trabajos de investigación, etc.) con un 20.8 %, y de igual manera el trabajo en equipo resultó un factor de estrés en los estudiantes. Ver Figura 5.

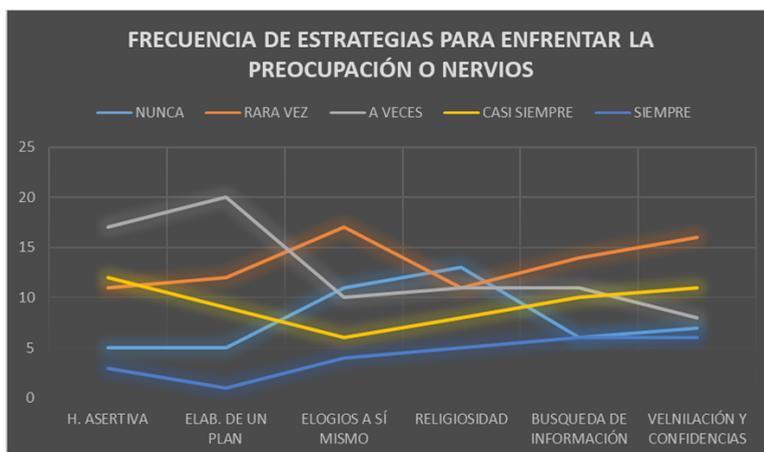
Con respecto a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes, las más empleadas fueron la elaboración de un plan o ejecución de sus tareas con un 21.9 %, las habilidades asertivas (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros) con un 18.6 %, de igual forma los elogios a uno mismo, la ventilación y confidencias (verbalización de la situación que le preocupa) con un 17.5 %, siendo la de la religión la de frecuencia más baja. Ver Figura 6.

FIGURA 5. Estresores académicos de los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista.



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 6. Estrategias para enfrentar la preocupación o nervios de los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista.



Fuente: Elaboración propia.

Pues, como menciona, González, Souto-Gestal, González-Doníz & Franco, (2018, pp. 429-430), los estudiantes que hacen un menor uso de las estrategias de afrontamiento activo son los más vulnerables al estrés académico y los que manifiestan un mayor malestar. Es posible que ello tenga alguna relación con el hecho de que el

estudiante percibe muchas de las situaciones académicas como controlables; al menos, las más significativas en su desempeño académico, es decir, situaciones en las que sabemos de forma consciente que algo podemos hacer, considerando, por tanto, que puede enfrentarse a ellas, empleando mecanismos de autorregulación que actúen positivamente sobre sus efectos psicológicos y le permitan mantener su equilibrio y su adaptación.

Los resultados de las estrategias que usan los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista no hacen mención sobre cuál es la mejor estrategia que se debe considerar para disminuir el estrés académico de los alumnos pues, según López y Rodríguez (2020), «Esta situación tendría que considerarse como una oportunidad que contribuya a la reflexión sobre la flexibilidad de las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje» (p. 108).

4. Conclusiones

En conclusión, es importante considerar que la salud física y mental del estudiante se ve comprometida a mayores niveles de estrés académico, influyendo también en su rendimiento y en el establecimiento de relaciones sociales dentro y fuera del contexto escolar. Se trata de un tema con variadas líneas y que ha sido poco abordado o de forma muy ocasional en las normales, sin un impacto relevante.

Este trabajo permitió identificar la presencia de estrés en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista y los factores que lo detonan que, en el caso de los alumnos, presenta altos niveles de estrés por un periodo prolongado, lo cual afecta su rendimiento académico y desempeño en la escuela normal, aunado al retorno presencial postpandemia.

Se determinó que existe estrés académico moderado con tendencia significativa a ser elevado en los estudiantes y se puede manifestar que los estresores van desde el proceso previo a las prácticas docentes, la exigencia personal, la evaluación misma de los procesos académicos y los trabajos en equipo, de igual forma las habilidades limitadas de estudio de los estudiantes.

La información obtenida sobre lo que generan síntomas que pueden llegar a afectar el proceso académico en los estudiantes va desde dolores de cabeza o migrañas (físicas), problemas de concentración, sentimientos de depresión e inquietud (psicológicas), la poca comprensión del para qué hacen las actividades, así como desgano para realizar labores escolares y el consumo o reducción de alimentos (comportamentales).

Es necesario enfocar la mirada hacia los métodos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de nuestros estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar y con ello minimizar la intensidad, frecuencia y reacciones que el estrés produce pues, como se ha mencionado, la vida escolar manifiesta un estrés que sin la debida atención puede provocar deserción y abandono para el proceso de formación inicial de los alumnos en la escuela normal.

En lo que corresponde a los objetivos de la investigación podemos concluir:

- Nivel de estrés académico: El nivel de estrés académico en los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista durante el ciclo escolar 2022-2023 se ha revelado mayoritariamente moderado, con algunos estudiantes experimentando niveles de estrés profundo.

- Los datos obtenidos indican que una proporción considerable de los encuestados se encuentra en un estado de profunda preocupación después del retorno a clases presenciales. Esta preocupación generalizada sugiere que el regreso a las aulas ha generado un aumento en el estrés académico entre los estudiantes. Este hallazgo plantea interrogantes sobre la adaptación de los estudiantes a las exigencias y desafíos de la enseñanza presencial en un contexto postpandemia.
- Principales estereotipos académicos: El análisis de los datos reveló que varios estresores académicos afectan a los estudiantes normalistas. Entre los principales factores que provocan estrés se encuentran la competencia con los compañeros del grupo, las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.) y el trabajo en equipo. Estos elementos generadores de estrés pueden tener un impacto significativo en la experiencia académica de los estudiantes. Comprender estos estresores específicos es fundamental para abordar las fuentes de estrés y desarrollar estrategias efectivas de manejo del mismo.
- Estrategias de afrontamiento: Los estudiantes emplean diversas estrategias para hacer frente al estrés académico. Entre las estrategias más utilizadas se incluyen la elaboración de un plan o ejecución de tareas, el uso de habilidades asertivas (defender preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros), la aplicación de elogios a sí mismos y la ventilación y confidencias (verbalización de situaciones preocupantes). Sin embargo, no existe una estrategia predominante que se destaque como la más efectiva para reducir el estrés académico. Esta variedad en las estrategias de afrontamiento resalta la necesidad de brindar a los estudiantes herramientas y recursos para gestionar su estrés de manera efectiva y adaptativa.
- Comparaciones entre estudiantes de diferentes semestres: La investigación también ha revelado variaciones en los niveles de estrés académico entre los estudiantes de diferentes semestres y con diversas situaciones físicas, psicológicas y conductuales variadas. Esta diversidad sugiere que el estrés académico no afecta de manera uniforme a todos los estudiantes y que las experiencias individuales pueden variar considerablemente. Estos resultados destacan la importancia de considerar factores personales y académicos al abordar el estrés en la población estudiantil y brindar un apoyo personalizado para garantizar un bienestar óptimo durante su formación.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar el estrés académico en los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista de manera integral. El regreso a las aulas presenciales ha generado desafíos adicionales que requieren una atención especial. Para promover la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes es esencial comprender sus niveles de estrés, identificar las fuentes de estrés y proporcionar estrategias efectivas de afrontamiento. Esto garantizará que los estudiantes puedan hacer frente a los desafíos de su formación de manera equilibrada y exitosa.

La investigación busca en un futuro contribuir a la detección e intervención oportuna en acciones enfocadas en el bienestar en los estudiantes, ya que se están desarrollando programas institucionales desde las diferentes áreas y proyectos de investigación de los cuerpos académicos que evaluarán, darán seguimiento, favorecerán las

estrategias de afrontamiento y manejo del estrés, así como el desarrollo de sanas trayectorias estudiantiles, que de igual forma consideren el uso de las tecnologías, como lo son los dispositivos móviles, en los procesos de aprendizaje del estudiantado, buscando atender aspectos de vulnerabilidad provocados por los efectos de la pandemia.

5. Referencias

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. A. (1989). *Stress, un enfoque integral*. Científico-Técnica.
- BARRAZA, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academicoun-estado-de-la-cuestion.pdf> [4, octubre, 2022].
- BARRAZA, A. (2018). *Inventario sisco sv-21. Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico*. Segunda versión de 21 ítems. Ecorfan, México. <https://bit.ly/3aYzbY1>.
- BARRAZA, A. (junio, 2020). *El estrés de pandemia (COVID 19) en la población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S. C. México. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- BERRÍO, N., & MAZO, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82. <https://bit.ly/3CcnB7m>
- CABANACH, R. G., FERNÁNDEZ-CERVANTES, R., GONZÁLEZ, L., & FREIRE, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32, 151-158.
- CENTRO DE ESTUDIOS CLÍNICA E INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA S. C. (2018). Disponible en <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>.
- DOMINGUES-HIRSCH, C., DEVOS-BARLEM, E. L., DE ALMEIDA, L. K., TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G., LERCH-LUNARDI, V., & MARCELINO-RAMOS, A. (2018). Stress triggers in the educational environment from the perspective of nursing students. *Texto & Contexto Enfermagem*, 27(1).
- GARCÍA, P. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. Instituto Mexicano para la Competitividad.
- GÓMEZ, G., & RIVAS, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, 47, 215-233.
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; SOUTO-GESTAL, A.; GONZÁLEZ-DONIZ, L. Y FRANCO TABOADA, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>.
- GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31.644/IMASD.25.2020.a10>
- GUTIÉRREZ, J., MONTOYA, L., TORO, B., BRIÑÓN, M., ROSAS, E., & SALAZAR, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES Medicina*, 7-17.
- JEREZ-MENDOZA, M., & OYARZO-BARRÍA, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- LAZARUS, R., & FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- LÓPEZ, A. (2016). Estrés académico en maestros en formación de la ibycenech: Un estudio comparativo entre dos licenciaturas. *Recie. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 453-461. <https://bit.ly/3lYxMad>
- MARTÍN, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 87-99.

- McKAY, M., DAVIS, M., & FANNING, O. (1998). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Martínez Roca.
- POLO, A., HERNÁNDEZ, J. M., & POZA, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.
- PULIDO, M., SERRANO, M., VALDÉS, E., CHÁVEZ, M., HIDALGO, P., & VERA, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 31-37.
- REYES, N. (2015). *Síndrome de burnout y afrontamiento en médicos adscritos a la unidad de medicina familiar No. 21, derivado de la pandemia COVID-19* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina, Unidad de Posgrado].
- RUIZ, A. P. (1996). El estrés en la educación. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11, 153-166.
- SARUBBI DE REARTE, E., & CASTALDO, R. I. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 290-294). Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- UNICEF. (2016). *Estado Mundial de la infancia 2017*. Niños en un mundo digital. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- VILLANUEVA, O. (2010). *De estudiantes a profesores*. Ed. Porrúa

MONOGRAFÍA: Agenda 2030. Educación para la ciudadanía global

Presentación. Agenda 2030. Educación para la ciudadanía global	7-10
CRISTINA PULIDO-MONTES Y MIRIAM LORENTE RODRÍGUEZ (COORDS.)	
Trayectoria de la Unesco sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial: retos y avances	11-24
CRISTINA PULIDO-MONTES Y MIRIAM LORENTE RODRÍGUEZ	
Mecanismos de influencia y elementos de la competencia intercultural en la política educativa de la Unesco y del Consejo de Europa	25-38
ADRIÁN NEUBAUER Y MARÍA MATARRANZ	
La educación de calidad en la Agenda 2030.....	39-50
SANDRA GARCÍA DE FEZ	
La Educación para la Ciudadanía Global como transición hacia la complejidad. Pensamiento sistémico y competencias transformadoras en la formación del profesorado.....	51-71
MERI CERRATO	
Educación para la sostenibilidad: los ODS a través de la gamificación en Educación Infantil.....	73-86
SARA CEBRIÁN CIFUENTES, IGNACIO CANO MOYA, LOURDES CAZORLA GRANADO Y EMPAR GUERRERO VALVERDE	
La innovación docente en la Educación para la Ciudadanía Mundial desde la alianza entre la Universitat de València y la Campaña Mundial por la Educación	87-100
ANA ANCHETA-ARRABAL Y BEATRIZ CERCOS-CHAMORRO	

ESTUDIOS

Entornos Innovadores de Aprendizaje inclusivos.....	103-116
AMELIA R. GRANDA-PIÑÁN, JOSÉ VICENTE LÓPEZ COMPANY, ENCARNA TABERNER PERALES Y SONIA VECINO RAMOS	
Estrategias para fomentar la creatividad en la formación de maestros.....	117-131
INMACULADA NAVARRO-GONZÁLEZ Y CHUNFANG ZHOU	
Formação de valores éticos através do esporte: uma proposta para a convivência escolar	133-146
CARLOS REY PEREZ	
Métodos para a aprendizagem de conteúdos matemáticos.....	147-159
JAKELINE AMPARO VILLOTA ENRÍQUEZ Y AMAURI GOUVEIA JR	
Características de estudiantes con talento en la escritura académica de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés	161-175
DIANA IRASEMA CERVANTES ARREOLA, DALIA LIZETTE GÓMEZ MARTÍNEZ Y ÓSCAR MARTÍN VÁZQUEZ REYES	
Generic Competences for End-of-Degree Projects in Teacher Education: Students' and University Teachers' Perceptions.....	177-192
EVA GONZÁLEZ-ORTEGA Y RAMIRO DURÁN-MARTÍNEZ	
Estudio comparativo del estrés académico asociado al retorno escolar post-COVID-19 de los alumnos de la licenciatura en Educación Preescolar dentro del sistema de formación normalista en México	193-207
FABIOLA LIZET GONZÁLEZ GUTIÉRREZ Y SOLYENITZI GUADALUPE GONZÁLEZ GUTIÉRREZ	