



 **OBJETIVOS**  **DE DESARROLLO SOSTENIBLE**

Informe diagnóstico

Análisis de situación sobre el desarrollo de contenidos sobre “Educación para la Ciudadanía Global (ECG)”

por parte del personal docente e investigador de la UEX y la pertinencia de la implementación de dichos contenidos en las titulaciones de la Universidad de Extremadura.

Informe diagnóstico

Análisis de situación sobre el desarrollo de contenidos sobre “Educación para la Ciudadanía Global (ECG)”

por parte del personal docente e investigador de la UEX y la pertinencia de la implementación de dichos contenidos en las titulaciones de la Universidad de Extremadura.

Liga Española de la Educación

C/ Vallehermoso, 54
28015 Madrid

Este documento ha sido elaborado en el marco del proyecto "Fortaleciendo la ciudadanía global, crítica y solidaria en Extremadura", financiado por la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AEXCID) y ejecutado por la Liga Española de la Educación, en colaboración con la Universidad de Extremadura.

El contenido del mismo es responsabilidad exclusiva de sus autores, y de ninguna manera debe considerarse que refleja la posición de las instituciones que han apoyado este trabajo.

Equipo investigador por parte de la Universidad de Extremadura:

TERESA ALZÁS GARCÍA (Coordinadora)
VÍCTOR LÓPEZ RAMOS
EVA M^a PÉREZ LÓPEZ
ROCÍO YUSTE TOSINA

Seguimiento y revisión por parte de la Liga Española de la Educación:

Ana Prieto Sánchez
Marina Cayero Perera
Lourdes Gómez
Inés Molinero Vázquez

Diseño y Maquetación: Pablo Manzanares

ISBN: 978-84-121836-2-7

Depósito legal: M-25156-2021

Impreso por Imprenta: PRONTOCOPY DIGITAL CENTER

Primera edición: septiembre 2021, Cáceres.

Proyecto de:



Financiado por:



En colaboración con:



Índice

PRÓLOGO	6
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1 Presentación de la estructura del informe	9
1.2 Introducción a la Educación para la Ciudadanía Global	9
2. LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	12
2.1 El papel de los organismos internacionales	13
2.2 El papel de la Unión Europea	14
2.3 El papel del Gobierno de España	16
3. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	18
4. OBJETIVOS	24
5. METODOLOGÍA	26
5.1 Diseño de la investigación	27
5.2 Procedimiento de selección de la muestra	30
5.3 Instrumentos de recogida de información	31
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	48
6.1 Procedimiento de análisis de los datos	49
6.2 Descripción de la muestra	49
6.3 Conocer el compromiso del profesorado universitario en cuestiones relacionadas con la ciudadanía global	51
6.4 Indagar sobre el conocimiento y formación docente en ECG	56
6.5 Conocer qué contenidos de ECG son incluidos en los planes docentes de las asignaturas que se imparten	65
6.6 Conocer qué contenidos de la ECG son integrados en la práctica docente	75
6.7 Indagar sobre el interés por posibles líneas de investigación en cuestiones relacionadas con la ECG	90
7. SÍNTESIS DE RESULTADOS	94
8. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE LA ECG ENTRE EL MATERIAL DOCENTE DE LOS DIFERENTES TÍTULOS DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	106
GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

Prólogo

Como titulaba un informe del Consejo de Europa, el reto del siglo XXI consiste en conseguir “Vivir juntos, combinando diversidad y libertad”. Integrando el ejercicio la igualdad de derechos, que corresponde a la ciudadanía que disfruta de un sistema social y democrático, con el derecho a la diversidad necesario para construir los espacios públicos de convivencia. A escala universal eso es lo que denominamos Ciudadanía Global, cuya garantía reside en la vigencia de los derechos humanos fundamentales, junto con la promoción activa sostenible de los objetivos de desarrollo previstos en la Agenda 2030 aprobada por las Naciones Unidas para todas las personas del planeta. Es decir, para esa pluralidad creciente de seres humanos procedentes de distintas culturas, nacionalidades, etnias, religiones, opciones morales y clases sociales.

Si, para vivir juntos y a la vez diversos, libres e iguales y afrontar los preocupantes desafíos que significan el renacimiento de conductas de intolerancia y discriminación de carácter xenófobo racista, violento, extremista, así como de discursos de odio, contra las expresiones, grupos y personas diferentes.

Para ello, la Ciudadanía Global debería significar un mensaje racional, ético y atractivo que contribuya a promover un modelo de sociedad en la que la ciudadanía igual en derechos, deberes y libertades prevalezca sobre identitarismos particulares entendidos en términos de introversión, aislamiento y de reducción comunitarista. Porque la identidad debe ser también asunto de cada persona, que debe estar en condiciones de elegir libremente, sin que ningún grupo, confesión, tribu o Estado pueda obligar a permanecer en ellas, con exclusión de otras opciones plurales posibles en el ejercicio de la libertad. Un buen principio que hace posible el tránsito hacia la Ciudadanía Global.

Uno de los principios estatutarios de la Liga Española de la Educación es el de Ciudadanía: construir y desarrollar una ciudadanía educada y capacitada para el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales y medioambientales, no solamente a escala nacional y europea sino también universal. Es a esta tarea a la que, mediante diferentes programas y actividades de intervención social y educativa, dedicamos una parte importante de nuestros esfuerzos. Los Diálogos solidarios y sobre los ODS que venimos desarrollando con profesorado y jóvenes estudiantes canarios, andaluces, murcianos y extremeños. Nuestro programa “Construyendo Ciudadanía Global. Los retos del siglo XXI”, que concluimos con una brillante jornada, celebrada en Mérida en febrero de 2019, con el apoyo de la AEXCID. Y nuestro actual proyecto en colaboración con la Plataforma de Voluntariado de España (PVE), sobre la integración de los ODS en la totalidad de nuestros programas y actividades sociales, son otras tantas pruebas que testifican el compromiso de la Liga Española de la Educación con la construcción de las bases para una Ciudadanía Global.

Este informe es fruto de una alianza estratégica que entrelaza el saber, la experiencia y el compromiso social y cívico de la **Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEE-CP)** con la capacidad transformadora de la **Universidad de Extremadura (UEX)**, y ha sido posible gracias a la financiación de la **Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AEXCID)** a través del proyecto “Fortaleciendo la ciudadanía global, crítica y solidaria en Extremadura” (expediente 19ED029). En él se presentan los resultados de una investigación sobre la implementación de la **Educación para la Ciudadanía Global (ECG)** entre el profesorado de la Universidad de Extremadura, entendida como proceso para generar conciencias críticas haciendo a cada persona responsable y activa en la construcción de una sociedad comprometida con la solidaridad.

A lo largo del proceso de elaboración de este estudio, desde septiembre del año 2020 hasta julio del 2021, hemos tenido oportunidad de constatar la labor del profesorado que, más allá de exigencias académicas, contribuyen a generar el necesario espíritu crítico para la transformación social. A pesar de ello, aún son muchas las tareas pendientes. Es, precisamente, la identificación de los obstáculos que encuentra el profesorado universitario para una efectiva incorporación de la ECG, el principal cometido del informe. Confiamos que este diagnóstico sirva de acicate para convertir a la Universidad de Extremadura en un espacio de compromiso con este proceso crítico, solidario y colectivo.

En este sentido, no debemos olvidar la responsabilidad que deben ejercer las instituciones de enseñanza superior en la potenciación de una formación que conciencie y comprometa al conjunto de estudiantes en la construcción de una sociedad global más justa, inclusiva, solidaria y sostenible. Ese papel esencial, declarado en 1998 en la primera Conferencia de la UNESCO sobre Educación Superior en el siglo XXI y ratificado en la segunda Conferencia de 2009, nos requiere como docentes, no solo a poner en práctica estrategias pedagógicas y metodológicas encaminadas a introducir contenidos sobre ciudadanía global en los planes de estudio de Grados y Posgrados, sino a reorientar en esa misma dirección la investigación y la transferencia de conocimiento para cumplir de manera efectiva la función social encomendada a la universidad que no es otra que educar, investigar y transformar.

Este trabajo reúne las voces de docentes que, gracias a su firme compromiso e implicación con la mejora constante de la institución universitaria, han hecho posible su elaboración ya sea participando en grupos focales o en entrevistas, ya sea cumplimentando el cuestionario. A todo el personal docente nuestro agradecimiento más sincero por dedicarnos parte de su tiempo personal y académico.

Por **Victorino Mayoral Cortés**
Presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

1

Introducción

1.1. Presentación de la estructura del informe

1.2. Introducción a la Educación para la Ciudadanía Global

1. Introducción

1.1. Presentación de la estructura del informe

El informe se estructura en ocho secciones. En el apartado introductorio, describimos la relevancia de la Educación para la Ciudadanía Global en el actual contexto de complejidad e incertidumbre que viven las sociedades contemporáneas. Señalamos, además, los principales obstáculos que, según la literatura científica, dificultan la incorporación de la ciudadanía global en la práctica docente y finalizamos con las interpretaciones y enfoques desde los que se aborda la ciudadanía global.

En la segunda sección se identifican las acciones más relevantes en la promoción de la ECG en el ámbito internacional, supranacional y nacional. En paralelo, detallamos los acuerdos, informes, recomendaciones, etc., elaborados por las distintas entidades e instituciones para orientar a los Estados en las estrategias y enfoques para implementar la ECG. En el plano nacional, se realiza una revisión de la normativa en la que se consagra la incorporación de la ciudadanía global en el ámbito de la educación formal.

En la tercera sección se revisa el desarrollo de la ECG en el contexto de la educación superior impulsada desde los organismos internacionales, la Unión Europea y las instituciones y organismos en España.

A continuación, después de plantear los objetivos del trabajo realizado (cuarta sección) y la metodología empleada para ello (quinta sección), en la sexta sección se abordan los resultados obtenidos, con importantes detalles sobre las diferencias significativas encontradas y con los perfiles principales en cuanto a las opiniones y actuaciones generales del profesorado de la UEx en materia de ECG, y también desagregadas por sexo y por campos de conocimiento. La séptima sección ofrece una visión general de los resultados precedentes, a través de una serie de cuadros de síntesis.

A continuación, la sección octava hace una serie de propuestas y recomendaciones para la promoción de la ciudadanía global en las instituciones de educación superior, desde la perspectiva del personal docente e investigador.

Finaliza el informe con un glosario de términos específicos sobre Educación para la Ciudadanía Global y con el apartado de referencias bibliográficas que han sido necesarias para redactar y contextualizar el conjunto del trabajo.

1.2. Introducción a la Educación para la Ciudadanía Global

En el discurso pronunciado por el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), António Manuel de Oliveira Guterres, en la reunión anual del Foro Económico Mundial celebrada en Davos, en enero de 2020, sintetizó con dos palabras la situación que vive el mundo: incertidumbre e inestabilidad. Los movimientos migratorios, las crisis económicas, el incremento de las desigualdades sociales, la xenofobia, la creciente desconfianza de la ciudadanía hacia la democracia, los populismos o el aumento de regímenes autoritarios o los problemas climatológicos, son solo algunos desafíos que jalonan este escenario.

Más aún, la pandemia causada por la COVID-19, lamentablemente, nos ha mostrado con toda su crudeza el significado de “lo global” y el alcance que puede tener en nuestras vidas, siendo

1. Introducción

más necesario que nunca comprender cómo se entrelazan a escala planetaria los fenómenos anteriormente señalados y promover un modelo de ciudadanía que trascienda las fronteras nacionales.

En este sentido, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), entendida como la formación para la comprensión de los problemas globales y el fomento de la empatía por las personas de diferentes orígenes, la apreciación multicultural y el conjunto de habilidades globales (Davies 2006; Dill, 2013; Veugelers, 2011), se convierte en un elemento clave para que menores, adolescentes y jóvenes aprendan a comprometerse en una sociedad y una economía globalizada e hiperconectada. Debido a la naturaleza de sus actividades y su misión, las universidades tienen una importante responsabilidad en la transformación de las sociedades y, en particular, en la contribución al desarrollo de una humanidad más sostenible (Barth y Rieckmann 2012).

En la consecución de estos objetivos, el protagonismo recae en el conjunto de agentes educativos, puesto que son más influyentes en la forma y el grado en que se implementa la ECG en las aulas (Goren y Yemini, 2016; Schweisfurth, 2006). Esta implementación, sin embargo, depende del interés, la creatividad, la motivación y el entusiasmo del profesorado individualmente, más que de los compromisos institucionales generales. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto los principales obstáculos para la incorporación de la ECG en la práctica docente. En primer lugar, los contenidos de la ECG tienden a alinearse con un enfoque social constructivista y crítico de la enseñanza y el aprendizaje que contradice las perspectivas y las prácticas pedagógicas predominantes entre el profesorado (García-Pérez, 2018; Schugurensky y Wolhuter, 2020). Por otra parte, existe una tendencia a evitar los temas delicados o controvertidos como las desigualdades mundiales, la pobreza global, la migración, la justicia social, las relaciones de poder (Bourn et al., 2017; Gaudelli, 2016; Law, 2007; Myers, 2008; Scoffham, 2018; Rapoport, 2019) que, junto con un tercer obstáculo, la falta de un marco conceptual para enseñar el concepto de ciudadanía global y otros relacionados (Myers, 2006), contribuye a limitar la implantación de la ECG. Por último, la ausencia de soporte institucional y de recursos de enseñanza (metodológicos, de contenidos y curriculares) condicionan la promoción de la ECG (Barth, Michelsen, Rieckmann, y Thomas, 2016; Myers y Rivero, 2019; Niens, O'Connor y Smith, 2013; Schweisfurth, 2006; Yeji Kim, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, el reto de incorporar la Educación para la Ciudadanía Global en los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo se logrará si el profesorado asume la responsabilidad y el compromiso de formar a la ciudadanía desde un enfoque basado en principios democráticos y prácticas cívicas, independientemente del conocimiento o de la disciplina en la que forman al alumnado.

A pesar de estos obstáculos, la ECG ha cobrado en los últimos años un impulso significativo (Harshman y Marryfield, 2015; Maguth y Hilburn, 2015) expandiéndose considerablemente en las aulas de diferentes niveles educativos en muchos países (véase, Hahn, 2015; Moon y Koo, 2011; Ramírez y Meyer, 2012; Schweisfurth, 2006; Yemini, 2014) y, de manera singular, entre las naciones occidentales y desarrolladas que han adoptado contenidos curriculares con una orientación global (Andreotti, Biesta y Ahenakew, 2015; Dill, 2013; Jorgenson y Shultz, 2012; Rapoport, 2010; Schweisfurth, 2006; Shultz, Abdi, y Richardson, 2011; Tarozzi y Inguaggiato, 2018). Estos contenidos de orientación global se han agrupado bajo diferentes modelos educativos como los de la educación multicultural, la educación en derechos humanos, la educación para el desarrollo, la educación medioambiental o la educación para la paz. Estos modelos, ligados al

1. Introducción

Estado-nación, han resultado inapropiados ante la creciente ola de globalización y homogeneización cultural (Rapoport, 2010; Yemini, 2017) dando paso a un nuevo “paradigma de encuadre” (UNESCO, 2014: 9) que aglutina al mismo tiempo las tendencias de la educación global y las perspectivas de la educación cívica (Davies, 2006; Mannion et al., 2011). Por todo ello, se considera la ECG como una integración superior y mejorada de los modelos educativos anteriores (Estellés y Fischman, 2020).

Esta creciente expansión no ha evitado que la ECG sea objeto de críticas e interpretaciones (Andreotti, 2006, 2011; Gaudelli, 2016; Pais y Costa, 2017; Peters et al., 2008; Reimers et al., 2016; Shultz, 2007; Torres, 2017) que tienen su razón de ser en la falta de consenso sobre el significado del propio concepto de ciudadanía global (Dunn, 2002; Gaudelli y Fernekes, 2004; Noddings, 2005). Estas críticas han derivado en el desarrollo de distintos enfoques, modelos y tipologías sobre la ciudadanía global y la ECG. En la tabla 1 pueden observarse los más relevantes.

Tabla 1. Enfoques, modelos y tipologías sobre ciudadanía global y ECG.

Autor/año	Enfoques/Modelos/Tipologías	Autor/año	Enfoques/Modelos/Tipologías
Andreotti (2006, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la ciudadanía global blanda (2006) • Educación para la ciudadanía global crítica (2006) • Educación para la ciudadanía postcrítica y postcolonial (2010) 	Marshall (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques técnico-económicos • Enfoques de justicia social
Shultz (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo neoliberal • Modelo radical • Modelo transformador 	Veugelers (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía Global Abierta • Ciudadanía Global Moral • Ciudadanía Global Sociopolítica
Schattle (2008, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmopolitismo moral • Multiculturalismo liberal • Neoliberalismo • Ecologismo 	Oxley y Morris (2013)	<p>Enfoque cosmopolita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía Global Política • Ciudadanía Global Moral • Ciudadanía Global Económica • Ciudadanía Global Cultural <p>Enfoques de defensa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía Global Social • Ciudadanía Global Crítica • Ciudadanía Global Medioambiental • Ciudadanía Global Espiritual
Gaudelli (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos neoliberales • Modelos nacionales • Modelos marxistas • Modelos cosmopolitas • Modelos de justicia y gobernanza mundial 	Pashby, da Costa, Stein y Andreotti (2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque neoliberal de Ciudadanía Global • Enfoque liberal de Ciudadanía Global • Enfoque crítico de Ciudadanía Global

Fuente: elaboración propia

2

La promoción de la Educación para la Ciudadanía Global

2.1. El papel de los organismos internacionales

2.2. El papel de la Unión Europea

2.3 El papel del Gobierno de España

2. La promoción de la Educación para la Ciudadanía Global

Como se ha señalado, pese a ser un concepto sujeto a críticas e interpretaciones diversas, la ECG ha recibido un notable impulso desde ámbitos internacionales y supranacionales, presentándola como un medio para preparar al grupo de estudiantes a vivir en un mundo cada vez más interconectado y complejo (Dill, 2013; Estellés y Fischman, 2020; Gaudelli, 2016; Goren y Yemini, 2017).

En este impulso, los organismos internacionales han ejercido un incuestionable protagonismo, especialmente la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

2.1. El papel de los organismos internacionales

En 2012, el entonces secretario general de la ONU, Ban Ki-moon, estableció que la Educación para la Ciudadanía Global iba a ser un pilar fundamental de la Global Education First Initiative (ONU, 2012). Inspirada en modelos educativos anteriores como la Educación para el Desarrollo (EpD), la Educación Multicultural, la Educación para los Derechos Humanos o la Educación para la Paz, la ECG se convierte en una iniciativa de relevancia a nivel internacional en respuesta a las complejas y nuevas realidades de nuestro planeta.

La UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la educación, ha desempeñado un claro liderazgo en el desarrollo de la ECG. En 2014 publicó *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, en el que define la ECG como “un paradigma marco en el que se narran de forma resumida las formas en que la educación puede desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro” (UNESCO, 2014:10).

Este documento sirvió de base para otra publicación en el año 2015: *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*, que brinda a los Estados miembros indicaciones generales para integrar la educación para la ciudadanía mundial en sus sistemas educativos. Se presentan sugerencias para desarrollar el concepto de la educación para la ciudadanía mundial en temas y objetivos de aprendizaje específicos para cada grupo de edad, de modo que se facilita su adaptación a las circunstancias locales. El documento esboza una extensa lista de cuestiones, objetivos de aprendizaje y temas de la ECG organizados en tres ámbitos: socioemocional, cognitivo y conductual (2015:7).

El enfoque de ECG que promueve la UNESCO, por tanto, más que un nuevo contenido educativo, es una nueva perspectiva educativa que permite a teóricos, a responsables políticos y profesionales reconceptualizar viejos temas -educación para la paz, los derechos humanos, la igualdad, la tolerancia de la diversidad y el desarrollo sostenible- y englobarlos dentro de un modelo en el que se interconectan y se apoyan mutuamente. Esta perspectiva puede aportar

2. La promoción de la Educación para la Ciudadanía Global

nuevos significados a los problemas de la ciudadanía en sociedades globales, plurales y heterogéneas (Tarozzi y Torres, 2016).

Desde esta perspectiva, la UNESCO desarrolla una definición de ciudadanía global que se refiere a “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (2015: 14). Por tanto, la ECG *“aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico”* (2015: 15).

Otro hito importante en el desarrollo de la ECG a nivel internacional ha sido su inclusión en la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), impulsada y aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015. De los 17 objetivos incluidos en la Agenda, el cuarto se refiere específicamente a educación y propone lo siguiente: *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas”*. En relación con la ECG, la meta 4.7 propone para 2030:

“Garantizar 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 la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.

Ya en 2017, en el informe *Measuring Global Citizenship Education*, la UNESCO ofrece un conjunto de herramientas para orientar al personal docente, a quienes tienen responsabilidad política, a organizaciones no gubernamentales, a la sociedad civil y a los equipos de investigación sobre un aspecto de la puesta en práctica de la ECG: la forma de medirla. Establece, además, una serie de competencias a incluir en el currículo para formar en una ciudadanía para el siglo XXI. Estas competencias son: empatía; pensamiento crítico y resolución de problemas; capacidad de comunicarse y colaborar con otros; resolución de conflictos; sentido e identidad personal; valores universales compartidos (Derechos Humanos, paz, justicia, etc.); respeto por la diversidad/compreensión intercultural; y reconocimiento de problemas globales (2017: 5).

2.2. El papel de la Unión Europea

La política de la Unión Europea (UE) en el ámbito de la ciudadanía se ha centrado más en la construcción de una ciudadanía europea que una ciudadanía global (Ross y Davies, 2018). Así se pone de manifiesto en numerosos documentos como la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos de 1997, una iniciativa que pretende promover entre la ciudadanía la toma de conciencia de sus derechos y responsabilidades en una sociedad democrática, o en el informe de la Comisión Europea de ese mismo año titulado *Accomplishing Europe through Education and Training*, donde se establecen los fundamentos de lo que significa la ciudadanía europea:

2. La promoción de la Educación para la Ciudadanía Global

“La ciudadanía europea es ante todo un concepto humanista, fundado en la construcción de una gran Europa caracterizada por diferencias culturales, por concepciones económicas diferentes y por realidades naturales distintas, pero unida por el sentimiento de pertenencia a una civilización común. Es sobre la base de una cultura democrática compartida que esta gran Europa se construirá y en la que los europeos se reconocerán como ciudadanos de Europa. No se considerarán ciudadanos de Europa porque pertenezcan a una cultura común, o sobre la base de una determinada dimensión de pertenencia. Más bien, lo harán porque se construirán como ciudadanos de Europa sobre la base de las nuevas relaciones que establecerán entre ellos”. (Comisión Europea, 1997: 16)

En 2002, el Consejo de Europa establece una definición de educación para la ciudadanía en los siguientes términos:

“La educación para la ciudadanía democrática abarca toda actividad educativa, formal, no formal o informal, incluida la de la familia, que permite a la persona actuar, a lo largo de toda su vida, como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de los demás. La educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas”. (Consejo de Europa, 2002: 3)

La educación para la ciudadanía, por tanto, se convierte en un elemento estratégico para el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta orientación se concreta en la recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 que establece ocho competencias claves para el aprendizaje permanente y, entre ellas, la competencia cívica y social:

“La competencia cívica, y en particular el conocimiento de los conceptos y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles), capacita a los individuos para participar activa y democráticamente”. (UE 2006, p. 16)

La Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (ECD/EDH) (Recomendación CM/Rec(2010)7) adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en 2010, supone un mayor compromiso con la incorporación de la educación para la ciudadanía en las políticas, legislaciones y prácticas por parte de los Estados miembros. A tal fin, *“se deberían incluir la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en los programas de educación formal en los niveles de infantil, primaria y secundaria, así como en la enseñanza y la formación general y profesional. [...] Los Estados miembros deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación”* (Consejo de Europa, 2010). Aunque la carta es un instrumento jurídico no vinculante, proporciona un mar-

2. La promoción de la Educación para la Ciudadanía Global

co de referencia común europeo y es un enfoque y un catalizador de la acción en los Estados miembros.

En 2015, la Declaración de París (Comisión Europea, 2016), firmada por los Ministros de Educación, apoya el desarrollo de una estrategia a largo plazo para un enfoque más coherente y global de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos a nivel europeo y pide al Consejo de Europa que estudie formas de aumentar el impacto de la Carta de 2010.

A pesar de los esfuerzos realizados, algunos datos revelan que los Estados miembros de la Unión Europea han acogido de manera desigual las diversas recomendaciones realizadas desde las instituciones europeas. La encuesta Eurydice sobre la educación para la ciudadanía en las escuelas europeas, de 2017, muestra, por ejemplo, que cerca de la mitad de los Estados miembros no tenían previsto incluir la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. En la misma línea, el Informe del Consejo de Europa (2017) sobre el estado de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en Europa, señala algunas carencias en su implementación: más del 80% de los gobiernos encuestados consideran que es necesaria una mayor concienciación sobre su relevancia para abordar los retos actuales de las sociedades, con el fin de que dicha educación reciba una mayor prioridad en sus países y más de un tercio afirmaron que las referencias a la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos son escasas o inexistentes en las leyes, las políticas y los objetivos estratégicos, en la educación y la formación profesional y en la educación superior.

2.3 El papel del Gobierno de España

En España, la implantación de la educación para la ciudadanía tiene lugar en el año 2006 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) cuyo preámbulo establecía:

“La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”. (LOE, 2006: 1)

La ley contemplaba dos materias curriculares, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC) y Educación Ético-Cívica, con la finalidad de:

“Ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”. (LOE, 2006: 17163)

Con la entrada en vigor de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOM-CE), el tema de la Educación para la Ciudadanía se aborda “de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje” remitiendo así a la Recomendación del Parlamento

2. La promoción de la Educación para la Ciudadanía Global

Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el preámbulo de la Ley se afirma que:

“Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad”.

Se contemplaban, además, dos asignaturas específicas, Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos, cuya pretensión es:

“Orientar a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática”.

Por su parte, la recientemente aprobada 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) reconoce en su preámbulo

“La importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social”.

La LOMLOE mantiene las mismas asignaturas relacionadas con la ciudadanía que establecía la LOMCE, Valores sociales y cívicos y Valores éticos.

Como se ha señalado, el papel que han desempeñado organizaciones de ámbito internacional en la promoción e implantación de la ECG, ha hecho posible la adopción de actuaciones tendentes a que sus Estados miembros incorporen la educación para la ciudadanía en ámbitos formales, no formales e informales, abarcando prácticamente todas las etapas de la vida. Si bien, en el caso de España, la Educación para la Ciudadanía se contempla en los currículos de la enseñanza primaria y secundaria, esto no se traduce necesariamente en la incorporación de la perspectiva global por la que abogan los organismos internacionales.

3

La Educación para la Ciudadanía Global en el marco de la Educación Superior

3. La Educación para la Ciudadanía Global en el marco de la Educación Superior

A partir del recorrido histórico realizado sobre diferentes y prolijos documentos -declaraciones, recomendaciones, acuerdos, etc.- que han llevado a cabo organismos e instituciones con la finalidad de promover la Educación para la Ciudadanía Global, hemos podido identificar los cambios que ha experimentado la definición de la ECG, así como las estrategias sugeridas o aplicadas para su implantación en el ámbito educativo y los enfoques propuestos para el abordaje de la ECG a nivel internacional, europeo y nacional.

A fin de tener un conocimiento pormenorizado sobre el desarrollo de la ECG en el contexto de la Educación Superior, en este apartado revisaremos los hitos que han marcado su devenir. Es importante en este punto señalar que, a pesar de los esfuerzos realizados para incorporar la ECG en los sistemas universitarios, su penetración es aún incipiente. Esto se puede explicar, al menos, por tres razones:

En primer lugar, la ECG es una recién llegada a las Instituciones de Educación Superior (IES) pues, como veremos, estas se han volcado esencialmente en el Desarrollo Sostenible (DS) en detrimento de otros contenidos transversales, y ello a pesar de los continuos llamamientos de la UNESCO y la Unión Europea a incorporar contenidos relativos a la ECG en todas las etapas educativas. Este hecho no es insólito teniendo en cuenta que la "Agenda 21" (1992) ya reconocía la educación como herramienta crítica para alcanzar el DS.

En segundo lugar, a diferencia de lo que sucede en el sistema educativo no universitario, donde existen materias insertas en el currículo de Educación Primaria y Secundaria, es complejo medir la implementación de contenidos transversales de la ECG por varios motivos:

1. no existe un consenso, como hemos visto, en torno a la definición de ECG. El carácter abstracto del concepto, unido a la diversidad de modelos y enfoques de estudio sobre lo que significa la ECG, dificulta la obtención de resultados comparables;
2. no existe en el complejo entramado de Grados y Posgrados universitarios un reconocimiento académico cuantificable de contenidos generales sobre ECG para todas las titulaciones y de contenidos específicos adaptados al contexto de cada titulación. Por tanto, explorar los modos en que el profesorado implementa en sus respectivas asignaturas los contenidos de ECG -en caso de hacerlo- requiere una inmersión profunda en cada titulación y en cada plan docente;
3. la incorporación de nuevas asignaturas o la modificación de competencias en las titulaciones de Grado y Posgrado implica un nuevo proceso de verificación de estos Títulos ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), tarea ésta a la que los centros universitarios evitan enfrentarse por la carga burocrática que conlleva.

A las razones expuestas se une una tercera, la escasa tradición investigadora en el ámbito de la educación para la ciudadanía global en el marco universitario.

3. La Educación para la Ciudadanía Global en el marco de la Educación Superior

Centrándonos en los hitos demarcadores de la ECG en las IES, debemos remitirnos, en primer lugar, a la Carta Universitaria sobre Desarrollo Sostenible, comúnmente conocida como “Carta Copernicus” (Conferencia Europea de Rectores, 1993), firmada por numerosas universidades comprometidas con la incorporación del DS en la formación académica.

Un lustro después, la Conferencia mundial sobre la educación superior celebrada en París aprueba la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción que subraya el papel clave que desempeña la educación superior en los procesos de transformación social e individual del planeta. El primer artículo de la Declaración proclama las siguientes misiones y funciones de la educación superior:

“a) formar [...] ciudadanos responsables capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana [...]; b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz; [...] d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas”. (UNESCO, 1998)

En diciembre de 2002, Naciones Unidas refuerza su compromiso con el DS mediante la proclamación del Decenio de la educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), en el que se enfatiza el objetivo de “promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles” (UNESCO, 2005), y así construir un mundo en el que se garantice la igualdad de acceso a la educación para aprender valores, comportamientos y estilos de vida asociados a la sostenibilidad. El concepto de sostenibilidad trasciende la mera preservación medioambiental e incluye, además de la calidad ambiental, la equidad y la justicia social.

En el contexto universitario español, las primeras referencias normativas se encuentran en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). El Preámbulo de la Ley señala “el papel de la universidad como transmisor esencial de valores”, y añade que “el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto”. En otro párrafo del Preámbulo se dice que “la igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial”. La voluntad expresada en el Preámbulo de dar respuesta al reto de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria no encuentra parangón en el texto articulado.

3. La Educación para la Ciudadanía Global en el marco de la Educación Superior

Un escueto párrafo en el artículo 92 alude al fomento de “la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad, [...] la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales especifica en el preámbulo que “la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz”. De nuevo, el Real Decreto no consagra en el texto articulado ninguna medida orientada a tales fines.

Será la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) la que empiece a dar los primeros pasos para introducir la sostenibilidad en las universidades. En 2002 crea el Grupo de Trabajo para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible -que en 2009 se convertiría en la Comisión Sectorial CRUE-Sostenibilidad-, con el propósito de fomentar las iniciativas relacionadas con la prevención de riesgos, la gestión, participación y sensibilización ambiental en las Universidades, así como la cooperación interuniversitaria en estas materias. Este Grupo elabora en 2005 unas directrices para la introducción de la sostenibilidad en los currículos que serían revisadas en 2012. El documento de 2012 señala que la educación universitaria tiene, entre otras, la finalidad de “estimular la creatividad y el pensamiento crítico; formar personas participativas y proactivas que sean capaces de tomar decisiones responsables; adquirir conciencia de los desafíos que plantea la globalización, promover el respeto a la diversidad y la cultura de la paz”. Algunas de las actuaciones específicas recomendadas son:

- *La revisión integral de la currícula desde la perspectiva del Desarrollo Humano Sostenible que asegure la inclusión de los contenidos transversales básicos en sostenibilidad en todas las titulaciones, con el fin de adquirir las competencias profesionales, académicas y disciplinares necesarias. Lo anterior debe lograrse mediante el reconocimiento académico cuantificable de contenidos generales de sostenibilidad para todas las titulaciones y de contenidos específicos adaptados al contexto de cada titulación.*
- *La inclusión de criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación de la calidad universitaria.*
- *La inclusión de criterios de sostenibilidad en el proceso de evaluación del profesorado, con el fin de asegurar una docencia y una investigación coherente con los principios del Desarrollo Humano Sostenible. Se recomienda que las universidades españolas trabajen para fomentar:*
- *La adopción de una Declaración de Principios en materia de Educación para el Desarrollo Humano Sostenible aprobada por el Órgano de Gobierno de cada universidad.*
- *El desarrollo y la aplicación de un sistema de evaluación de la sostenibilidad que esté ligado al sistema de calidad institucional.*

3. La Educación para la Ciudadanía Global en el marco de la Educación Superior

· *La investigación en educación para la Sostenibilidad.*

· *Acciones de formación del profesorado que les capaciten para la inclusión de contenidos sobre sostenibilidad en sus asignaturas, coherentes con las competencias básicas especificadas en sus guías docentes. (CRUE-Sostenibilidad, 2012).*

Para garantizar el cumplimiento de los ODS, la CRUE está llevando a cabo una serie de acciones coordinadas a través de la Comisión Intersectorial de la Agenda 2030, creada en 2019. El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030 se concreta en lo siguiente:

1. La incorporación de manera transversal de los principios, valores y objetivos del desarrollo sostenible a la misión, las políticas y las actividades de las universidades y de Crue Universidades Españolas.
2. Un compromiso decidido con la inclusión de competencias relacionadas con un desarrollo sostenible e inclusivo, necesarias para la construcción de una ciudadanía global, en la formación de todo el estudiantado, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios.
3. La generación y la transferencia de un conocimiento comprometido con el desarrollo sostenible, incluyendo aquí también el conocimiento necesario para articular y dar seguimiento a la propia Agenda 2030.
4. La capitalización de los espacios singulares que ofrecen las comunidades universitarias para la puesta en marcha de proyectos innovadores para abordar los retos de la Agenda 2030 a escala controlada.
5. El fortalecimiento del vínculo de la universidad con otros agentes de la sociedad, desde administraciones públicas a actores sociales pasando por empresas y otros colectivos, aprovechando su experiencia en la creación y consolidación de alianzas a varios niveles, desde las redes internacionales de investigación y cooperación a la visibilización e inclusión de colectivos minoritarios.
6. La articulación de un debate público y abierto en torno al desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y su propia gobernanza en el contexto nacional e internacional.
7. Compromiso por parte de las universidades, a reportar informes acerca de sus impactos en términos de docencia, investigación y transferencia, alineándolos con cada uno de los ODS.





Aún es prematuro evaluar si la materialización de estos compromisos con la Agenda 2030 y, de manera singular, con la meta 4.7 están consiguiendo los resultados esperados. No obstante, es el momento de hacer diagnósticos que, por un lado, arrojen luz sobre el estado de la educación para la ciudadanía global en el ámbito de la educación superior; y, por otro, contribuyan a lograr con éxito su implantación, proponiendo algunas recomendaciones.

En los siguientes apartados se presentan los resultados del diagnóstico realizado en la Universidad de Extremadura a lo largo del curso académico 2020/21.

4

Objetivos

Objetivo general

Realizar un diagnóstico de la situación sobre el desarrollo de contenidos sobre “Educación para la Ciudadanía Global (ECG)” por parte del personal docente e investigador de la UEx y la pertinencia de implementación de dichos contenidos en las titulaciones de la Universidad de Extremadura.

Objetivos específicos

1. Conocer el compromiso del profesorado universitario de la UEx en cuestiones relacionadas con la ciudadanía global.
2. Indagar sobre el conocimiento y formación docente en ECG.
3. Conocer qué contenidos de ECG son incluidos en la ficha docente de las distintas asignaturas que imparte el personal docente de la universidad.
4. Conocer qué contenidos de la ECG son integrados en la práctica docente.
5. Indagar sobre el interés por posibles líneas de investigación en cuestiones relacionadas con la ECG.
6. Extraer propuestas de mejora para favorecer la ECG en la Universidad de Extremadura, desde la perspectiva del Personal Docente e Investigador.

5

Metodología

5.1. Diseño de la investigación

5.2. Procedimiento de selección de la muestra

5.3. Instrumentos de recogida de información

5.3.1. Los planes docentes

5.3.2. Las entrevistas

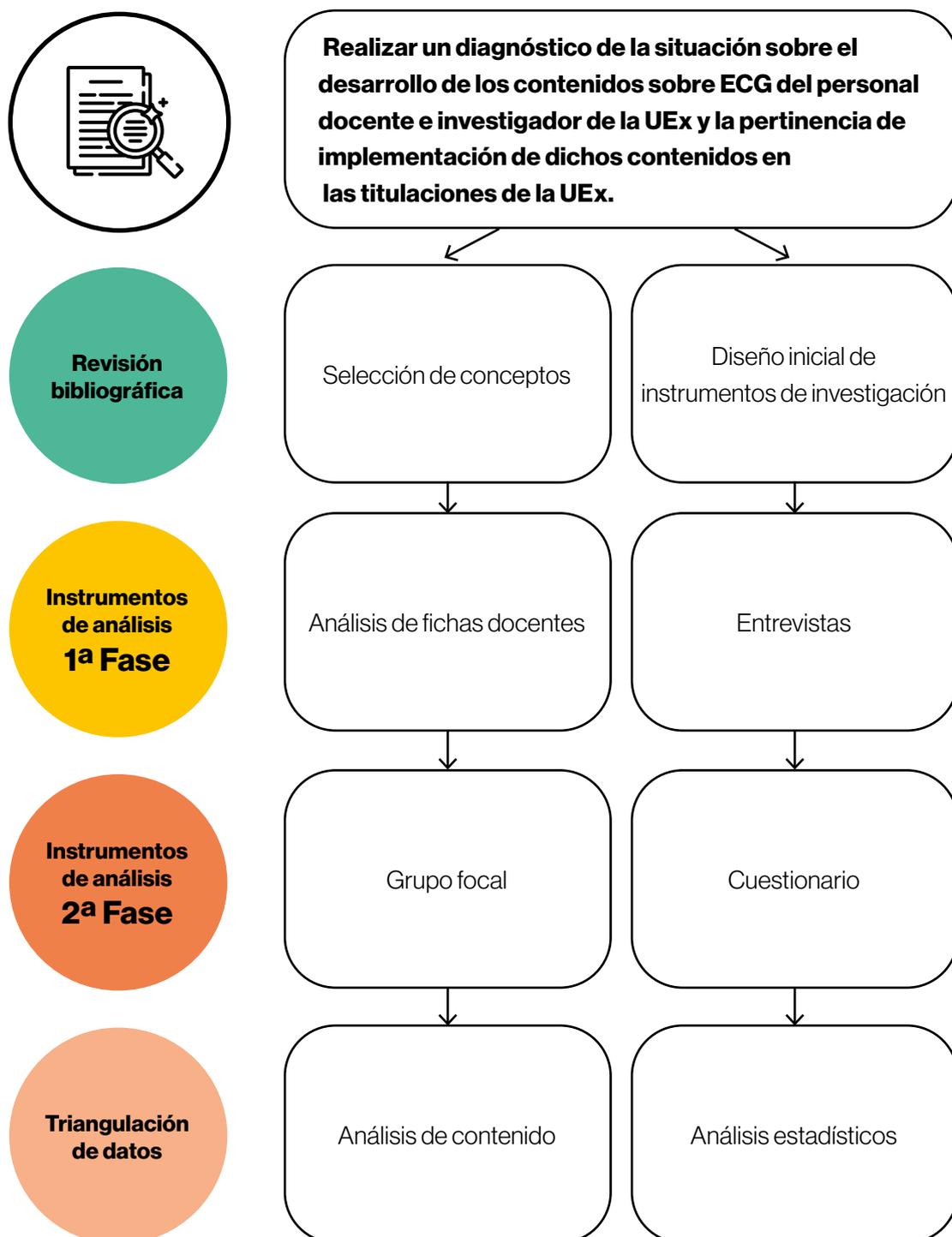
5.3.3. El grupo focal

5.3.4. El cuestionario

5.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación, como se observa en la Figura 01, se ha organizado en distintas fases, una primera que se inicia con una revisión bibliográfica, otras dos posteriores en la que se diseñan los instrumentos para la recogida de información, y una última fase en la que se analizan los resultados obtenidos de manera conjunta.

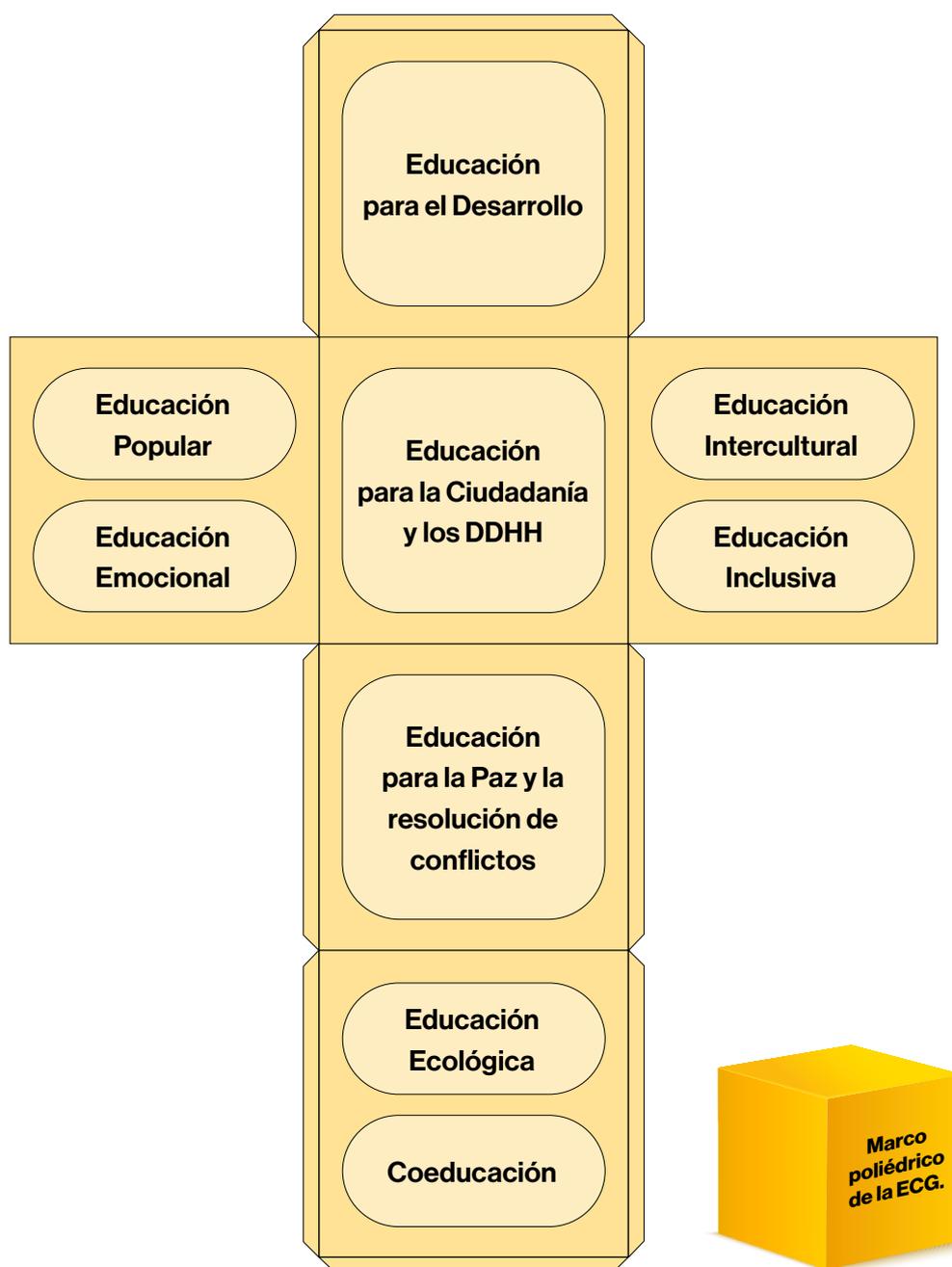
Figura 01. Diseño de la investigación.



5. Metodología

Una vez realizada la revisión bibliográfica, para la selección de conceptos ha sido de gran utilidad el trabajo de Aguado (s.f.), dado que la idea de Educación para la Ciudadanía global es muy amplia y requiere un enfoque plural, como el que se recoge en la Figura 01. Otro trabajo clave para la selección de conceptos y dimensiones de análisis es el realizado por González (2012), que recoge un estudio detallado de los indicadores para la “ciudadanía global” a través del currículo, además de presentar un enfoque directamente relacionado con la formación docente y el trabajo de las competencias desde el currículo.

Figura 02. Marco poliédrico de la ECG.





La revisión bibliográfica también ha sido de gran relevancia para la selección y diseño inicial de los instrumentos de recogida de datos. Para la entrevista, los trabajos realizados por Martínez, Carpio y Castaño (2012) y el diagnóstico de la ECG de Aragón (Atelier de Ideas, 2017); y para el diseño inicial del cuestionario ha sido de gran utilidad el diagnóstico de la ECG coordinado por Gómez-Q (2017) junto con el trabajo de Pastor (2017).

Posteriormente, tras la revisión bibliográfica se diseñaron los instrumentos para la recogida de información (1ª fase). Por un lado, los **planes docentes** que, además de analizar las referencias de los conceptos seleccionados, permitieron seleccionar al personal docente investigador (PDI) al que, por otro lado, se invitó a participar en las **entrevistas**, a partir de las cuales se buscaba definir las dimensiones de análisis y esbozar el cuestionario inicial.

Una vez realizadas las entrevistas y el análisis de fichas docentes se concretó el **cuestionario**, que finalmente fue validado por docentes con experiencia en la ECG y personal técnico que trabaja en ámbitos relacionados con la ECG.

El **grupo focal** se desarrolló en la 2ª fase de la recogida de información, que, junto al cuestionario, conformaron el conjunto de datos necesarios para la triangulación de los datos, ofreciendo un análisis más fiable y detallado para alcanzar el objeto de investigación planteado.

5.2. Procedimiento de selección de la muestra



Planes docentes.

Se han **analizado 2.945 planes docentes**, correspondientes a asignaturas de los Grados y Posgrados oficiales impartidos en todos los centros de la UEx (salvo el Centro Universitario Santa Ana de Almendralejo).



Entrevistas.

La selección de las personas entrevistadas se realizó a partir del análisis de los planes docentes, lo que permitió seleccionar al profesorado que cuenta con algún tipo de especialización o formación en el ámbito de la ECG. En concreto, se realizaron **37 entrevistas**. De ellas, 26 fueron virtuales, y en ellas participó PDI perteneciente a los distintos campos de conocimiento; tenían como finalidad diseñar la primera versión del cuestionario, el establecimiento de las dimensiones de análisis y de los conceptos fundamentales sobre la ECG. Por otro lado, 11 entrevistas se realizaron mediante el envío, por correo electrónico, o través de llamadas telefónicas, de una serie de cuestiones y demandas centradas en aspectos más técnicos orientados a la validación del cuestionario, como eran contenidos sobre herramientas de análisis, dominio de la competencia en ciudadanía global y coordinación de acciones formativas.



Grupo focal.

El Grupo focal se constituyó con **cuatro integrantes, en concreto, tres docentes del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas** (seleccionadas por su visión plural del objeto de estudio, la ECG, y por su enfoque didáctico y metodológico en la docencia relacionada con la ECG) y **una docente del ámbito de las Ciencias** (seleccionada por su análisis desde el marco de la investigación multidisciplinar del objeto de estudio).



Cuestionario.

El cuestionario fue enviado, mediante la aplicación Google Forms, por correo electrónico, a todo el Personal Docente e Investigador de la UEx, tanto perteneciente a los Cuerpos Docentes, como contratados laborales. Para una **población de 1.000 PDI, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%, el tamaño de la muestra era de 278**. En este caso, se superó y el tamaño final de la **muestra resultante fue de 354 docentes**.



5.3. Instrumentos de recogida de información

5.3.1. Los planes docentes

Se analizaron 2.945 planes docentes, correspondientes a asignaturas de los Grados y Posgrados oficiales impartidos en todos los centros de la universidad (salvo el Centro Universitario Santa Ana de Almedralejo).

Los conceptos de búsqueda fueron los siguientes:

- Interculturalidad.
- Comercio justo.
- Género.
- Voluntariado.
- Educación para la paz.
- Medioambiente.
- Inclusión/exclusión, igualdad, solidaridad.
- Globalización.
- Ciudadanía global, democrática y cosmopolita.
- Conciencia crítica.
- Acción humanitaria.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- Migración.
- Subdesarrollo y pobreza.

5.3.2. Las entrevistas

Las entrevistas realizadas tenían como finalidad principal diseñar, validar y potenciar el cuestionario, como instrumento fundamental para realizar el diagnóstico sobre el desarrollo de contenidos de la Educación para la Ciudadanía Global en el conjunto del profesorado de la Universidad de Extremadura y la pertinencia de implementación de dichos contenidos en las titulaciones de la Universidad de Extremadura.

Guión de las entrevistas para el diseño inicial del cuestionario.

1-. *¿Conoces la competencia de educación para la ciudadanía global?*

2-. *¿Qué entiendes por ECG?*

3-. *¿Con qué conceptos relacionas la ECG?*

4-. *¿Consideras que sería importante introducir esta competencia en el plan docente de tu asignatura?*

5-. *¿Cuál es el principal motivo por el que no has incorporado o si has incorporado esta competencia en tu práctica docente?, ¿y líneas de investigación?*

6-. *¿Cómo podría introducirse la competencia en los planes docentes de la UEx?*

7-. *¿Estarías interesado/a en recibir la capacitación necesaria para trabajar esta competencia con tus estudiantes?*

8-. *¿Qué temas o contenidos consideras que deberían tratarse prioritariamente en relación con esta competencia?*

9-. *¿Cuál es tu papel en la ECG?*

10-. *¿Cuál consideras que es el estado actual de la ECG en tu entorno cercano: universidad, facultad, asignaturas del grado?*

11-. *¿Qué retos y oportunidades debe enfrentar la ECG?*

Una vez que el cuestionario fue diseñado, se validó contando con la colaboración de personal técnico especializado, docentes con experiencia en Educación para la Ciudadanía y docentes expertos en el diseño de instrumentos cuantitativos de investigación.

5. Metodología



Guión de las entrevistas para la validación del cuestionario.

1-. *Univocidad: Claridad de la redacción del ítem, de modo que todas las personas informantes entiendan lo mismo.*

2-. *Pertinencia: Adecuación a los objetivos de evaluación del Cuestionario (o la dimensión del mismo en el que en su caso se localiza).*

3-. *Importancia: Capacidad de identificar o discriminar la información (valoraciones, pensamientos, percepciones, experiencias, etc.) más relevantes con relación a los objetivos de evaluación del cuestionario.*

4-. *Además de preguntas abiertas que permitan incorporar observaciones y sugerencias para la mejora del instrumento.*

5.3.3. El grupo focal

Para el diseño del grupo focal se optó por una dinámica participativa formada por docentes con implicación en la ECG. Las cuestiones tratadas estaban orientadas hacia temas muy concretos, como la perspectiva múltiple que implica trabajar la ECG y otros aspectos más formales, como son los relativos a la inclusión de las competencias para la ciudadanía global en las fichas docentes.

Guión del grupo focal.

1-. *Rompiendo el hielo: Presentación y respuesta a la pregunta ¿qué te entusiasma hacer?*

2-. *¿Qué entendemos por ciudadanía global?*

3-. *¿Conoces la competencia de educación para la ciudadanía global?*

4-. *¿Trabajas en clase la competencia? ¿cómo lo haces?*

5-. *¿Podemos hacer más de lo que hacemos para fomentar la educación para la ciudadanía global? Visionado del video, Educación para la Ciudadanía Global, disponible en: <https://youtu.be/poC1fSzV0H8>*

6-. *¿Deberíamos trabajar estos temas de una manera interdisciplinar? ¿Cómo debemos hacerlo?*

7-. *¿Trabajas los ODS en el aula? ¿cómo lo haces?*

8-. *¿Qué necesitas para trabajar de manera diferente la ECG? ¿Formación y/o implicación?*

9-. *Comentarios finales.*

5. Metodología

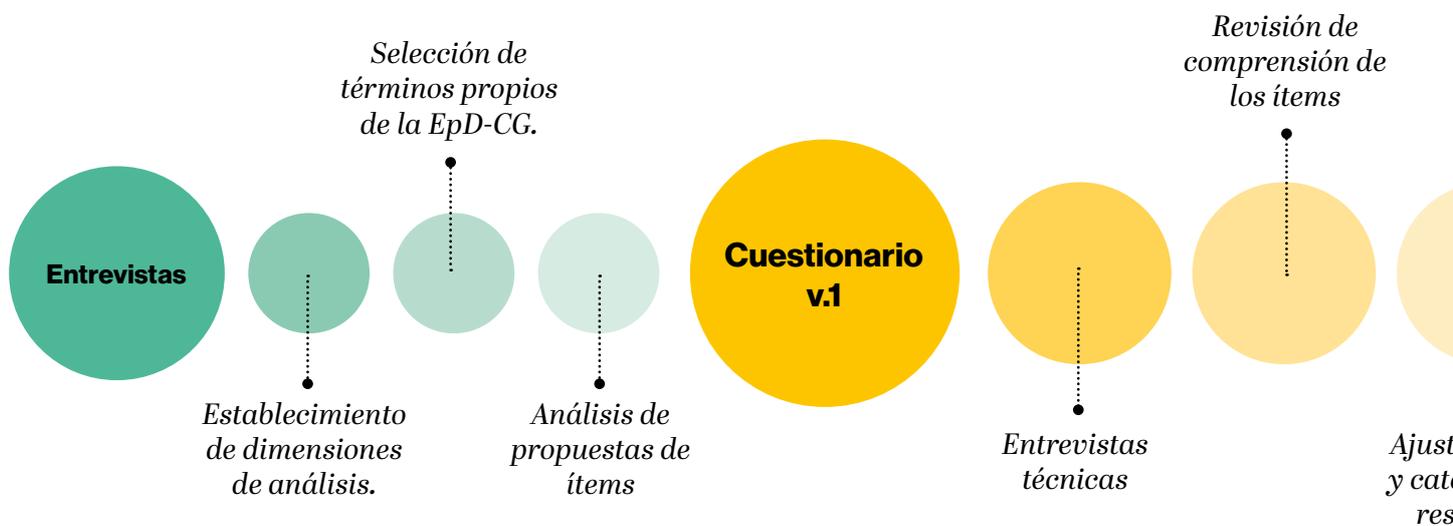


5.3.4. El cuestionario

El instrumento para el diagnóstico de la situación sobre el desarrollo actual de la ECG en el conjunto del profesorado de la Universidad de Extremadura se ha diseñado en distintas fases hasta concretar el cuestionario definitivo.

En primer lugar, se realizaron las entrevistas a partir de las cuales se establecieron las dimensiones de análisis, la selección de los conceptos para medir la ECG y el diseño de algunos ítems para el cuestionario v.1. Posteriormente, se realizaron entrevistas más técnicas a docentes con vinculación directa en cuestiones relativas a la ECG, se redujo el número de ítems, se ajustaron las opciones de respuestas y se realizó una revisión para valorar la comprensión y redacción del cuestionario v.2 que pasó por el proceso de validación, tras el cual se dio por concluido el proceso de diseño con el cuestionario definitivo (Figura 03).

Figura 03. Diseño del cuestionario.

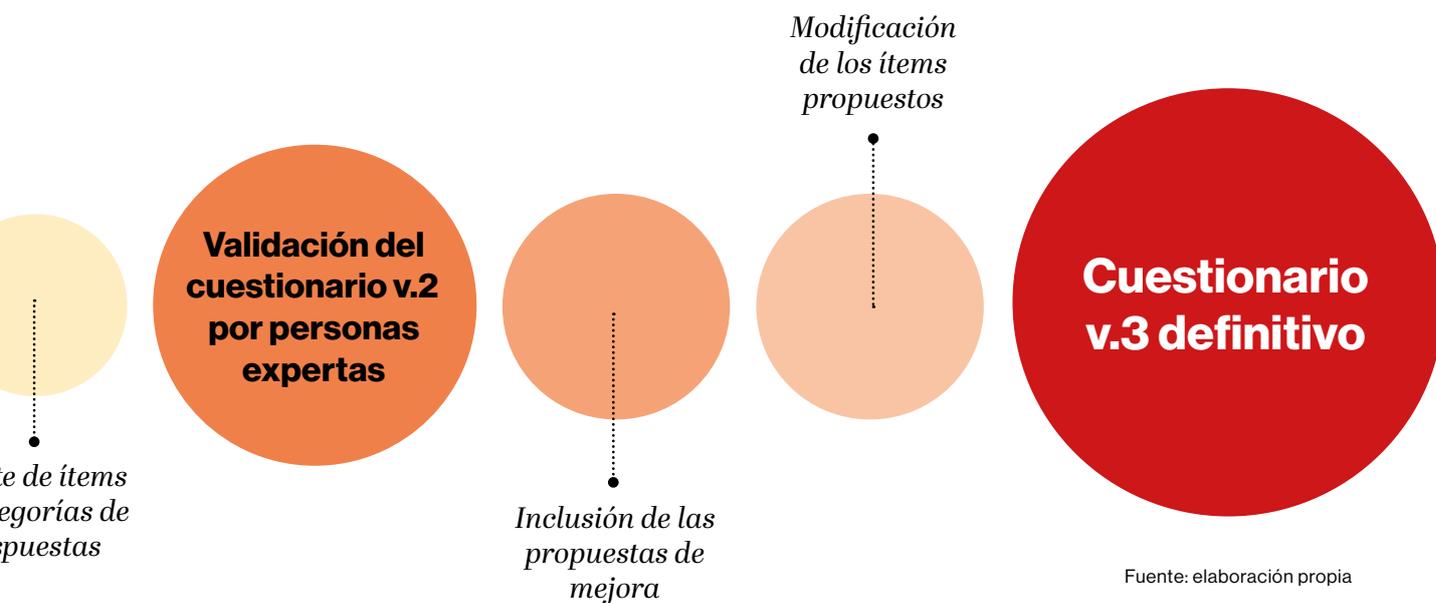


Finalmente, el cuestionario v.3 contiene un total de 34 ítems, estructurado en los siguientes bloques:

- 1º. Variables sociodemográficas y laborales (5 ítems).
- 2º. Dimensión sobre conocimiento del concepto de ECG (2 ítems).
- 3º. Dimensión relativa a los planes docentes y las competencias para la ciudadanía global (4 ítems).
- 4º. Formación docente en ECG (6 ítems).
- 5º. Impartición de docencia en el marco de la ECG (6 ítems).
- 6º. Investigación docente en el marco de la ECG (5 ítems).
- 7º. Compromiso del profesorado en la ECG (4 ítems).
- 8º. Reflexiones sobre los retos y oportunidades en la ECG (2 ítems).

Además de la validación del cuestionario, tras la obtención de la serie de datos, se realizó el análisis de fiabilidad de las distintas escalas elaboradas para el estudio, que a continuación se detallan:

- Escala de autoevaluación del conocimiento de los conceptos relacionados en la ECG: alfa de Cronbach de 0,919
- Escala de frecuencia de inclusión de actividades de ECG: alfa de Cronbach de 0,743
- Escala de inclusión de líneas de ECG en la actividad docente: alfa de Cronbach de 0,867
- Escala de inclusión de los conceptos de ECG en el material docentes: alfa de Cronbach de 0,609
- Escala de inclusión de los conceptos de ECG en las fichas docentes: alfa de Cronbach de 0,848
- Escala de inclusión de líneas de ECG en la actividad investigadora: alfa de Cronbach de 0,882
- Escala de inclusión de líneas de ECG en la dirección de TFE: alfa de Cronbach de 0,880



Cuestionario definitivo

Bloque 1.

Ítems sociodemográficos y laborales

1. Sexo

- *Masculino*
- *Femenino*

2. Campo de conocimiento

- *Ciencias*
- *Ciencias Sociales y Jurídicas*
- *Ciencias de la Salud*
- *Humanidades*
- *Tecnología y Arquitectura*

3. Área de conocimiento actual

4. Centro trabajo actual

5. Experiencia docente (años)

Bloque 2.

Conocimiento del concepto de ECG

6. ¿Conoce o tiene información sobre el concepto de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (ECG)?

- *Sí*
- *No*

7. Evalúe su conocimiento o información sobre: (1 no sé nada a 5 sé mucho)

- *Objetivos y proyectos de Educación para el Desarrollo*
- *Compra ética*
- *Deuda externa*
- *Consumo responsable*
- *Retos para un Desarrollo Humano Sostenible*
- *Desigualdad económica en el mundo*
- *Pobreza*
- *Cooperación para el desarrollo*
- *Banca ética*
- *Compromiso 0,7%*
- *Movimientos sociales u otras formas de participación ciudadana*
- *Igualdad entre hombres y mujeres*
- *Relaciones interculturales*
- *Programas de apadrinamiento internacional*
- *Despilfarro de alimentos*
- *Habitabilidad Básica*
- *Tecnologías Apropiables*
- *Protocolo de Nagoya*
- *Deuda ecológica*

Cuestionario definitivo

Bloque 3.

La competencia para la ciudadanía global a través de la ficha docente

8. ¿En qué nivel educativo considera más importante la inclusión de formación en ECG? (respuesta de opción múltiple)

- *En ningún nivel educativo*
- *Educación Infantil*
- *Educación Primaria*
- *Educación Secundaria*
- *Formación Profesional*
- *Educación Universitaria*
- *En todos los niveles*
- *En algunos de los niveles menos en la universidad*

9. ¿Considera que Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global debería considerarse una asignatura específica en los títulos universitarios?

- *No*
- *Sí, pero únicamente en aquellos títulos más directamente relacionados con este tema*
- *Sí, en todos*

10. En alguna de las fichas docentes de sus asignaturas, ¿introduce algún elemento o contenido transversal relacionado con la ECG?

- *Sí*
- *A veces*
- *No*

11. En caso afirmativo en la anterior pregunta, indique cuál de los siguientes conceptos sobre ECG incluye en sus fichas docentes:

- *Interculturalidad.*
- *Comercio justo.*
- *Género.*
- *Voluntariado.*
- *Educación para la paz.*
- *Medioambiente.*
- *Inclusión/exclusión, igualdad, solidaridad.*
- *Globalización.*
- *Ciudadanía global, democrática y cosmopolita.*
- *Conciencia crítica.*
- *Acción humanitaria.*
- *Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS.*
- *Migración.*
- *Subdesarrollo y pobreza.*

Cuestionario definitivo

Bloque 4.

La formación docente en EpD-CD

12. ¿Tiene algún tipo de formación específica en el ámbito de la ECG?

- No
- Sí

13. En caso afirmativo en la respuesta anterior, indique qué tipo de formación ha recibido:

- *Cursos de formación de entidades privadas*
- *Cursos de formación de asociaciones y fundaciones*
- *Cursos de formación de entidades públicas*
- *Asistencia a congresos*
- *Publicaciones y reuniones científicas*
- *Formación oficial y máster*

14. ¿Considera que debería haber una formación específica en ECG dirigida al profesorado universitario?

- No
- Sí

15. En su contexto laboral, ¿ha propuesto algún tipo de formación sobre ECG?

- No
- Sí

16. En caso afirmativo en la pregunta anterior, indique en qué instancia lo ha propuesto:

- *Servicio de Orientación y Formación Docente*
- *Secretariado de Formación Permanente*
- *Plan de Acción Tutorial de su centro*
- *Grupo de Innovación Docente*
- *Jornadas, seminarios o congresos*
- *Otros*

17. ¿En qué nivel de actuación considera que sería más apropiado introducir este tipo de contenido, en el ámbito universitario?

- *Profesor/Aula: a través de una asignatura específica*
- *Profesor: a través de transversalidad en los Planes Docentes de las asignaturas*
- *Centros: Plan de Acción Tutorial (PAT)*
- *Centros: Comisiones de Calidad de los títulos*
- *Centros: Consejos de Estudiantes*
- *Universidad: Comisión Permanente del Consejo de Estudiantes*
- *Universidad: Oficina Universitaria de Cooperación y Acción Solidaria*

Cuestionario definitivo

Bloque 5.

La impartición de la docencia en el marco de la ECG

18. En el marco de la impartición de sus asignaturas, ¿suele expresar interés por introducir o explicar conceptos o contenidos relacionados con ECG?

- Sí
- A veces
- No

19. Indique cuál de los siguientes contenidos de ECG incluye en el material docente que usted facilita a sus estudiantes.

- *Objetivos y proyectos de Educación para el Desarrollo*
- *Compra ética*
- *Deuda externa*
- *Consumo responsable*
- *Retos para un Desarrollo Humano Sostenible*
- *Desigualdad económica en el mundo*
- *Pobreza*
- *Cooperación para el desarrollo*
- *Banca ética*
- *Compromiso 0,7%*
- *Movimientos sociales u otras formas de participación ciudadana*
- *Igualdad entre hombres y mujeres*
- *Relaciones interculturales*
- *Programas de apadrinamiento internacional*
- *Despilfarro de alimentos*
- *Habitabilidad Básica*
- *Tecnologías Apropiables*
- *Protocolo de Nagoya*
- *Deuda ecológica*

20. ¿Ha realizado algún tipo de actividad, en colaboración con alguna entidad o institución, para trabajar la ECG en el marco de sus asignaturas?

- No
- Sí

21. En caso afirmativo en la respuesta anterior, ¿con qué tipo de entidad o institución?

- *Con una ONG - ONGD*
- *Con una asociación de desarrollo local*
- *Con alguna institución (Ayuntamiento, diputación, mancomunidad, etc.)*
- *Con compañer@s que imparten docencia en la misma titulación*
- *Con compañer@s del mismo área o departamento*

Cuestionario definitivo

Bloque 5.

La impartición de la docencia en el marco de la ECG

- *Grupo de Innovación Docente*
- *Grupo de Investigación*
- *Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UEx*
- *AEXCID – AECID*
- *Organismos Públicos de Investigación*
- *Centros de Primaria, Secundaria, FP o Institutos*
- *Secretariado de Relaciones Internacionales de la UEx*
- *Cultura Científica de la UEx*
- *Fundaciones*
- *Empresas*

22. En el caso de que no lo haga en la actualidad, pero se plantee introducir transversalmente conceptos o contenidos sobre ECG en la planificación de sus asignaturas, ¿percibiría esta iniciativa como una sobrecarga en su docencia?

- *Sí*
- *No*

23. En relación con la ECG, indique cuál de las siguientes líneas de trabajo podría trabajar dentro de sus asignaturas: (opción de respuesta: trabaja en el aula/trabajar en la dirección de TFE/trabajar en proyectos I+D/es su línea de inv./No podría trabajar/No le interesa trabajar/Ni trabaja ni podría)

- *Erradicación de la pobreza*
- *Cohesión social y empleo*
- *Lograr los Objetivos del Milenio (ODM-ODS)*
- *Tecnologías de energía sostenible*
- *Acceso global a TIC (web, móvil, ...)*
- *Ayuda en situaciones post-crisis*
- *Integración económica*
- *Protección de los derechos humanos*
- *Desarrollo de las infraestructuras*
- *Desarrollo rural*
- *Migración y asilo*
- *Cambio Climático*
- *Deforestación y desertificación*
- *Pérdida de Biodiversidad*
- *Contaminación*

Cuestionario definitivo

Bloque 6.

La investigación docente en el marco de la ECG

24. ¿Considera imprescindible la investigación sobre ECG en el ámbito de la educación superior universitaria?

- Sí
- No

25. Indique cuál de las siguientes líneas de trabajo, en el marco de la ECG, podría vincularse con alguna de sus líneas de investigación: (opción de respuesta: trabaja/podría trabajar/Ni trabaja ni podría)

- *Erradicación de la pobreza*
- *Cohesión social y empleo*
- *Lograr los Objetivos del Milenio (ODM-ODS)*
- *Apoyo a las reformas institucionales*
- *Tecnologías de energía sostenible*
- *Acceso global a TIC (web, móvil, ...)*
- *Ayuda en situaciones post-crisis*
- *Integración económica*
- *Necesidades básicas de la población*
- *Protección de los derechos humanos*
- *Protección del medio ambiente*
- *Desarrollo de las infraestructuras*
- *Desarrollo rural*
- *Migración y asilo*

26. ¿Ha solicitado en alguna ocasión la realización de un proyecto de investigación (convenio o contrato) relacionado con líneas de trabajo en el marco de la investigación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global?

- Sí
- No

27. En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿sobre qué línea de trabajo? (respuesta de opción múltiple)

- *Erradicación de la pobreza*
- *Cohesión social y empleo*
- *Lograr los Objetivos del Milenio (ODM-ODS)*
- *Tecnologías de energía sostenible*
- *Acceso global a TIC (web, móvil, ...)*
- *Ayuda en situaciones post-crisis*
- *Integración económica*
- *Protección de los derechos humanos*
- *Desarrollo de las infraestructuras*
- *Desarrollo rural*
- *Migración y asilo*
- *Cambio Climático*

Cuestionario definitivo

Bloque 6.

La investigación docente en el marco de la ECG

- *Deforestación y desertificación*
- *Pérdida de Biodiversidad*
- *Contaminación*

28. En relación con la ECG, indique cuál de las siguientes líneas de trabajo podría trabajar en la dirección de Trabajos Fin de Estudios (TFE): (opción de respuesta: trabaja/ podría trabajar/No le interesa trabajarlo/Ni trabaja ni podría)

- *Erradicación de la pobreza*
- *Cohesión social y empleo*
- *Lograr los Objetivos del Milenio (ODM-ODS)*
- *Apoyo a las reformas institucionales*
- *Tecnologías de energía sostenible*
- *Acceso global a TIC (web, móvil,...)*
- *Ayuda en situaciones post-crisis*
- *Integración económica*
- *Necesidades básicas de la población*
- *Protección de los derechos humanos*
- *Protección del medio ambiente*
- *Desarrollo de las infraestructuras*
- *Desarrollo rural*
- *Migración y asilo*

Bloque 7.

Tu papel en la ECG

29. ¿Cuál o cuáles han sido las fuentes principales de información sobre ECG?

- *Medios de comunicación*
- *Redes sociales, webs o blogs*
- *Iniciativas sociales*
- *Asociaciones*
- *Desarrollo profesional*
- *Formación (académica, no reglada, SOFD)*
- *Publicaciones y reuniones científicas*
- *Proyecto de innovación educativa*
- *Amistades o familiares*
- *Experiencia propia*

30. ¿Tiene algún tipo de experiencia o relación con el ámbito de la ECG?

- *Sí*
- *No*

Cuestionario definitivo

Bloque 7.

Tu papel en la ECG

31. En caso afirmativo, ¿cuál es la razón del contacto?

Miembro ONG - ONGD

- *Colaboración en proyectos de ONG - ONGD*
- *Realización de proyectos de investigación con ONG - ONGD*
- *Participación en actividades divulgativas o profesionales*

32. ¿Con qué frecuencia se ha comprometido en las siguientes actividades?

- *Programas educativos para el desarrollo*
- *Compra de productos de comercio justo*
- *Apadrinamiento de menores de otros países*
- *Acciones políticas de ayuda a países empobrecidos*
- *Donaciones a organizaciones que ayudan a países empobrecidos*
- *Participación como integrante de una organización para el desarrollo*
- *Voluntariado*

Bloque 8.

Retos y oportunidades en la ECG

33. En su opinión, ¿cuáles de los siguientes son los tres principales problemas a los que se enfrenta la humanidad en la actualidad? (respuesta de opción múltiple)

- *Guerras y conflictos armados*
- *Violación de Derechos Humanos*
- *Terrorismo*
- *Desigualdad de Género*
- *Degradación del medioambiente*
- *Crisis económica y desempleo*
- *Desastres naturales*
- *Desigualdad entre países ricos y pobres*
- *Cambio climático*
- *Migraciones*
- *Corrupción política*
- *Falta de acceso a los alimentos*
- *Individualismo y pérdida de valores*
- *Falta de acceso a agua potable*
- *Falta de acceso a asistencia sanitaria*
- *Falta de acceso a la educación*
- *Polarización del pensamiento, discurso del miedo, fakenews, ultraderecha*
- *Agotamiento del sistema capitalista*
- *Pandemia COVID 19*
- *Crisis demográfica*

Cuestionario definitivo

Bloque 8.

Retos y oportunidades en la ECG

34. En su opinión, ¿cuáles de las siguientes son las tres principales causas de las situaciones de pobreza que se conocen en el mundo? (respuesta de opción múltiple).

- *Razones históricas*
- *Guerras e inestabilidad política*
- *Deuda externa*
- *Discriminación y desigualdad*
- *Vulnerabilidad a desastres naturales*
- *Corrupción política*
- *Falta de democracia*
- *Legislación y estabilidad insuficiente*
- *Leyes laborales*
- *Falta de acceso a la educación*
- *Desempleo*
- *Renta nacional baja*
- *Economía mundial injusta*
- *Políticas de los gobiernos ricos*
- *Polít. multinacionales*
- *Decisiones de grandes lobbies*

5. Metodología



6

Análisis de resultados

6.1. Procedimiento de análisis de los datos

6.2. Descripción de la muestra

6.3. Conocer el compromiso del profesorado universitario en cuestiones relacionadas con la ciudadanía global

6.4. Indagar sobre el conocimiento y formación docente en ECG

6.5. Conocer qué contenidos de ECG son incluidos en los planes docentes de las asignaturas que se imparten

6.6. Conocer qué contenidos de la ECG son integrados en la práctica docente

6.7. Indagar sobre el interés por posibles líneas de investigación en cuestiones relacionadas con la ECG.

6. Análisis de resultados

6.1. Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos se ha organizado considerando distintas dimensiones de análisis: una general, que permite hacer una descripción inicial de la población muestral; y las otras dos dimensiones que permiten un análisis más específico y concreto, una considerando el sexo y otra considerando la rama de conocimiento.

Además, cabe añadir que se han combinado distintas técnicas estadísticas, tanto descriptivas como inferenciales. Inicialmente se ha realizado un análisis descriptivo de la serie de datos, para conocer su distribución, y también se han realizados distintas pruebas, unas para analizar la fiabilidad (alfa de Cronbach), y otras para tomar decisiones y seleccionar las técnicas apropiados para el análisis inferencial según la prueba de normalidad y la de igualdad de varianza de la serie de datos analizados. Concretamente, para el análisis más específico según sexo, se ha aplicado la prueba de Levene y la prueba T-student, junto con tablas de contingencia y otras tablas gráficas que permitan identificar las diferencias estadísticamente significativas. En lo que respecta al análisis diferencial de los datos según rama de conocimiento, se ha realizado la prueba de la Anova de un factor junto con la prueba de comparaciones múltiples post hoc Games–Homell y para análisis en los que no se asume la igualdad de varianza y para las variables ordinales y de escala se ha recurrido a la prueba no paramétrica H de Kruskal–Wallis y el cálculo del rango promedio.

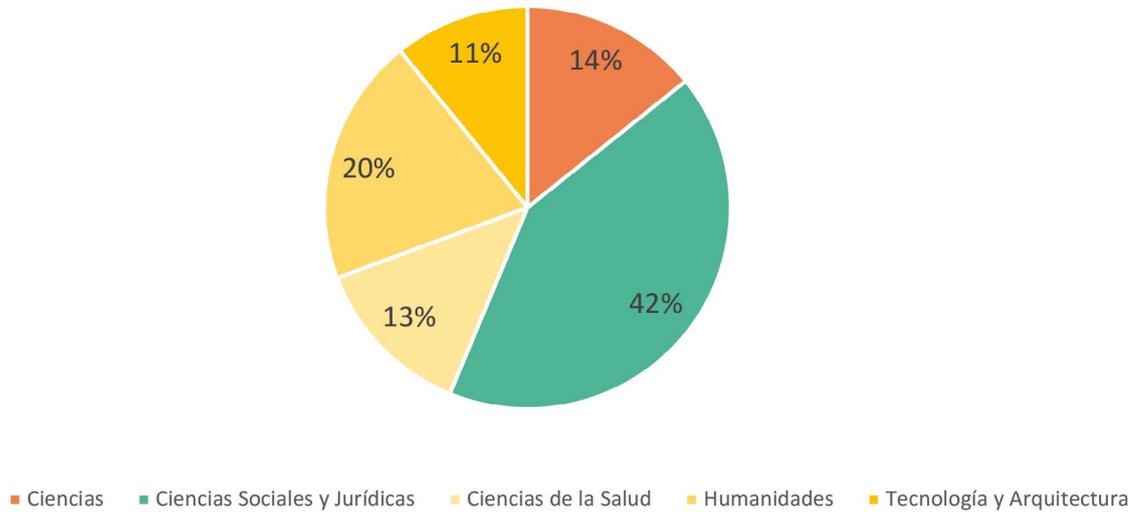
El análisis de contenido de los datos cualitativos recogidos en las entrevistas se realizó con apoyo del software webQDA, siendo las dos dimensiones de análisis principales la inclusión transversal de la EpD-CD desde la práctica docente y, por otro lado, las características y limitaciones que supone la guía docente de la asignatura para la inclusión de contenidos o conceptos sobre la EpD-CD.

6.2. Descripción de la muestra

El cuestionario ha sido realizado por un total de 356 docentes de la Universidad de Extremadura, siendo el 47,5% mujeres y el 52,5% hombres. Dicha población muestral está formada por docentes de todos los campos de conocimiento (Figura 04): el 42% pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, el 19,9% del campo de las Humanidades seguido de los campos de Ciencias (14,2%), Ciencias de la Salud (13,1%) y Tecnología y Arquitectura (10,8%), aunque cabe señalar que la presencia de hombres es significativamente mayor en las áreas de Ciencias y Tecnología y Arquitectura.

6. Análisis de resultados

Figura 04. Distribución de docentes según campos de conocimiento.

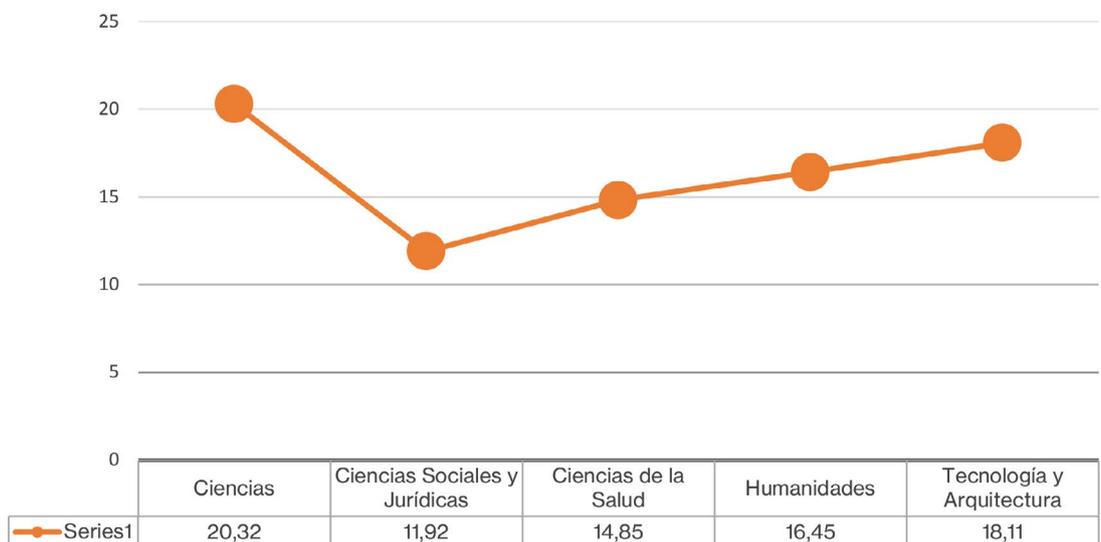


Fuente: elaboración propia

En cuanto a los años de experiencia laboral de la población muestral, cabe señalar que el 41,5% tiene una experiencia de entre 1 y 10 años y el 29,2% se encuentra en el intervalo de 16 a 25 años. Si tomamos como referencia el valor medio de la variable relativa a los años de experiencia docente, según el campo de conocimiento, las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) se encuentran en el campo de Ciencias y el de Tecnología y Arquitectura, cuyo valor medio se registra en 18,11, siendo significativamente más elevada en comparación con el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, que se sitúa en los 11,92 años de experiencia.

Figura 05. Valor medio de los años de experiencia docente según campo de conocimiento.

Media de años de experiencia como docente



Fuente: elaboración propia

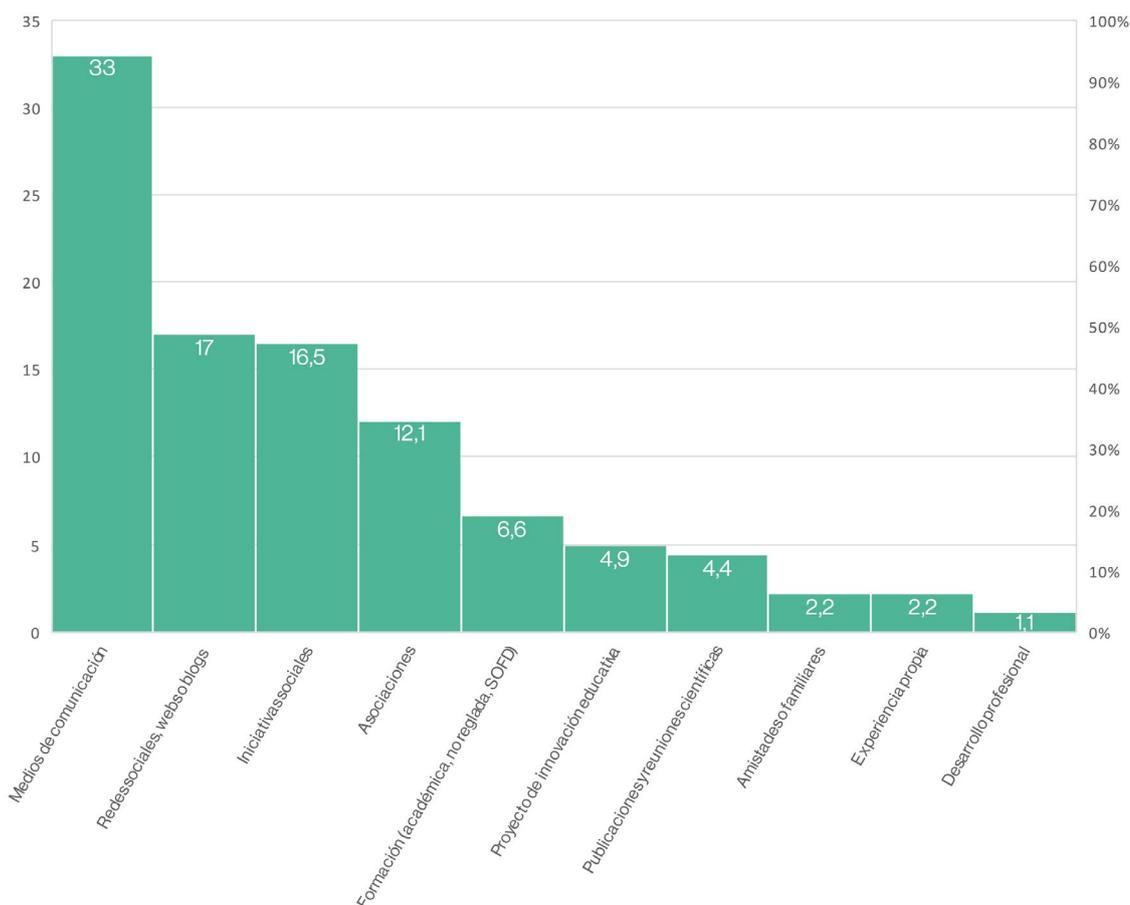
6. Análisis de resultados

6.3. Conocer el compromiso del profesorado universitario en cuestiones relacionadas con la ciudadanía global

Del 51,4% del total de docentes que indica conocer el concepto de ECG, el 33% señala que se ha informado a través de medios de comunicación, el 17% en redes sociales, webs y blogs, el 16,5% a través de iniciativas sociales y el 12,1% a través de asociaciones. En menor proporción, indican haber recibido información mediante cursos de formación -académica, no reglada, Servicio de Formación Docente (SOFD)- (6,6%), a través de proyectos de innovación educativa (4,9%), publicaciones y reuniones científicas (4,4%), amistades o familiares (2,2%), experiencia propia (2,2%) y desarrollo profesional (1,1%).

Figura 06. Principales fuentes de información sobre ECG.

¿Cuál ha sido la fuente principal de información sobre ECG?

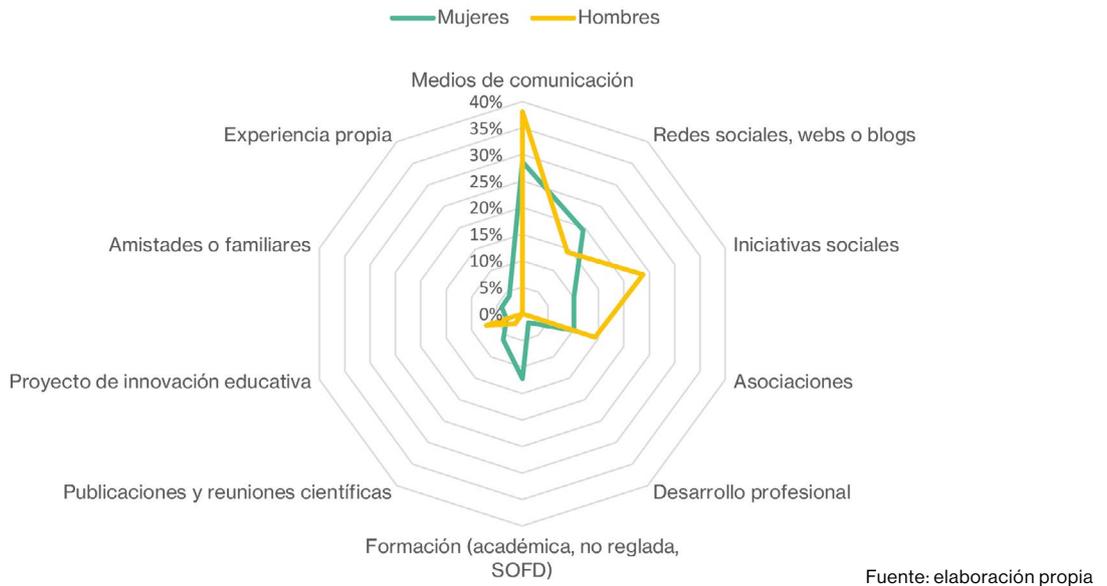


En relación con el sexo de las personas entrevistadas, tanto hombres como mujeres utilizan, principalmente, los medios de comunicación y las redes sociales como fuente fundamental de información sobre temas relacionados con la ECG, no obstante, teniendo en consideración otras fuentes, se han encontrado diferencias significativas ($p=.006$) en el hecho de que las mujeres indican recurrir a la formación (académica, no reglada y SOFD) mientras que los hombres indican en mayor medida las iniciativas sociales (Figura 06).

6. Análisis de resultados

Figura 07. Principales fuentes de información sobre ECG según el sexo de los entrevistados.

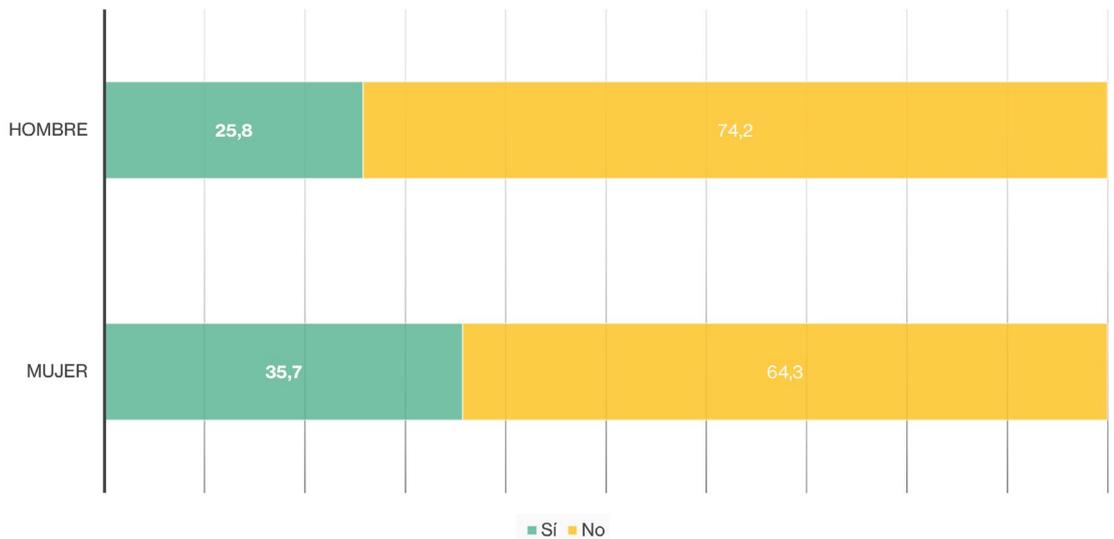
¿Cuál ha sido la fuente principal de información sobre ECG?



Por otro lado, el 30,5% indica haber tenido algún tipo de experiencia en el ámbito de la ECG, siendo las mujeres las que manifiestan una mayor experiencia (35,7%), frente a los hombres (25,8%). (Figura 08)

Figura 08. Experiencia en el ámbito de la ECG, en función del sexo.

¿Tiene algún tipo de experiencia con el ámbito de la EpD-CG?



6. Análisis de resultados

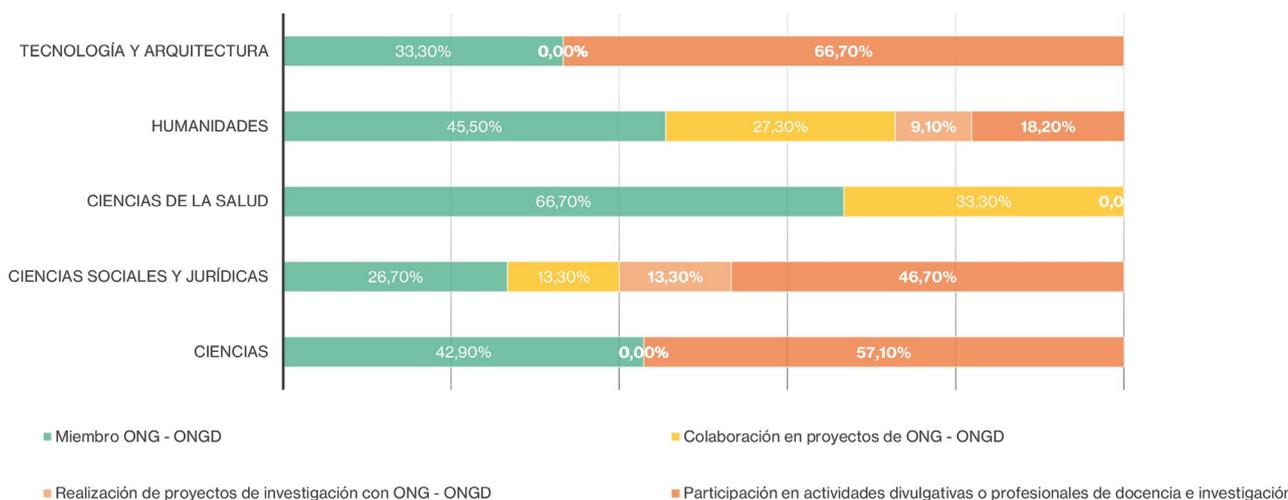
En cuanto al tipo de experiencia con el ámbito de la ECG, considerando el campo de conocimiento, cabe señalar que las diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) se encuentran entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas en comparación con las áreas de Ciencias de la Salud y Tecnología y Arquitectura. Es decir, hay más docentes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que expresan tener más experiencias en ECG en comparación con el profesorado de Ciencias de la Salud y Arquitectura y Tecnología.

Principalmente, estas experiencias en la ECG vienen motivadas por la participación en actividades divulgativas o profesionales de docencia e investigación (40% de los casos) y por ser miembro de alguna Organización no Gubernamental (ONG) u Organización no Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) (35,4%); en menor medida, las experiencias vienen dadas por la colaboración con determinadas entidades en algunos proyectos (14,5%) y por la realización de proyectos de investigación para diferentes ONG (9,1%).

En este sentido cabe señalar que la diferencia es significativa entre el campo de Ciencias Sociales y Jurídicas y el de Ciencias de la Salud ($p = .001$), de modo que las causas que motivan la experiencia en Ciencias de la Salud están más relacionadas con la pertenencia o colaboración como miembros de ONG, mientras que en el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas se trata más de la participación en actividades divulgativas o profesionales (Figura 09).

Figura 09. Causas que motivan la experiencia en el ámbito de la ECG, según los diferentes campos de conocimiento.

Causas que motivan la experiencia en el ámbito de la ECG

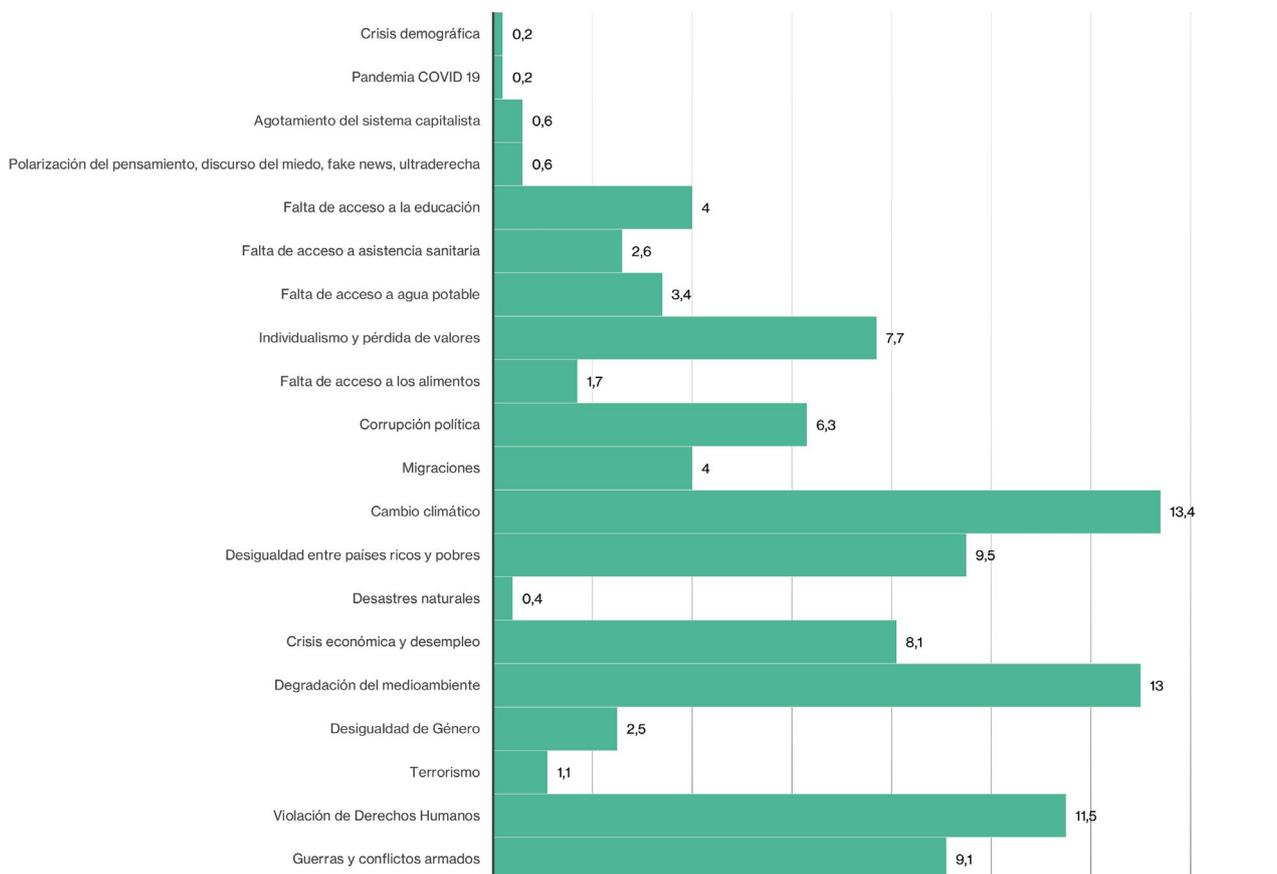


Fuente: elaboración propia

En cuanto a las opiniones de la población muestral respecto a los principales problemas a los que se enfrenta actualmente la sociedad en su conjunto, los porcentajes más elevados se registran en los problemas relativos al cambio climático (13,4%) y a la degradación del medioambiente (13%), así como aquellos problemas vinculados con los Derechos Humanos (11,5%), seguidos de la identificación de otros problemas en menor porcentaje, como los conflictos bélicos y armados, las desigualdades entre países, las crisis económicas, el desempleo, el individualismo y la pérdida de valores (Figura 10).

6. Análisis de resultados

Figura 10. Principales problemas a los que se enfrenta la Humanidad en la actualidad.



Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la consideración sobre las causas de situaciones de pobreza que se conocen en el mundo, hombres y mujeres comparten valores comunes en los problemas sobre: guerras e inestabilidad política, deuda externa, vulnerabilidad a desastres naturales, falta de democracia, legislación y estabilidad insuficiente, leyes laborales, falta de acceso a la educación, renta nacional baja, decisiones de grandes lobbies. Las diferencias ($p \leq 0,05$) se encuentran en que los hombres indican más las razones históricas y la corrupción política, mientras que las mujeres identifican más las causas de la situación de pobreza con la discriminación y la desigualdad, el desempleo, la economía mundial injusta y las políticas de los gobiernos ricos y multinacionales.

Al considerar los distintos campos de conocimiento, las diferencias ($p \leq 0,05$) se encuentran cuando se realizan comparaciones múltiples entre Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, que registran un mayor consenso en las causas relacionadas con las razones históricas, las leyes laborales y la economía mundial injusta, mientras que en el campo de Tecnología y Arquitectura las razones son vinculadas con las políticas de los países más poderosos.

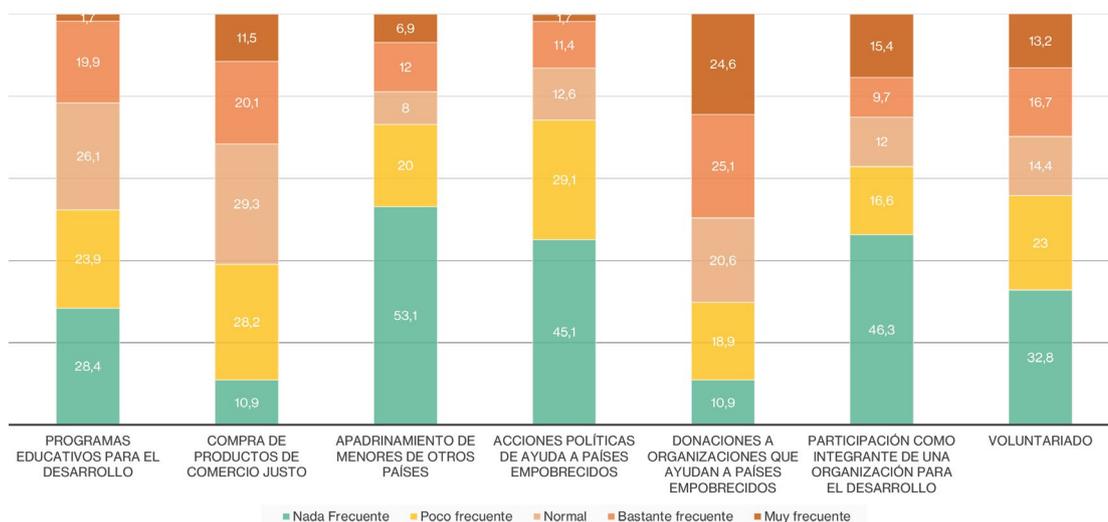
Otro de los aspectos a tener en consideración en el análisis del compromiso hacia cuestiones relacionadas con la ECG es la frecuencia en la participación de actividades. En este sentido, cabe señalar que lo que presenta mayor frecuencia son las donaciones a organizaciones que ayudan a países empobrecidos y la compra de productos de comercio justo. Las acciones que

6. Análisis de resultados

son nada o muy poco frecuentes son: apadrinamiento de menores de otros países, acciones políticas de ayuda a países empobrecidos y el voluntariado y la participación en alguna organización para el desarrollo (Figura 11). No obstante, cabe destacar las diferencias significativas ($p \leq 0,05$) relativas a la compra de productos de comercio justo donde las mujeres indican mayor frecuencia que los hombres, en cuyo caso, destaca significativamente su mayor frecuencia en actividades participativas como integrante de una organización para el desarrollo.

Figura 11. Frecuencia en la participación de actividades relacionadas con ECG.

¿Con qué frecuencia se ha comprometido en las siguientes actividades?



Fuente: elaboración propia

En lo relacionado con la frecuencia con la que el profesorado se ha comprometido con diversas actividades, cabe señalar que no hay diferencias en cuanto a la compra de productos de comercio justo y las donaciones. En las actividades que se han encontrado diferencias significativas, teniendo en cuenta la prueba de comparaciones múltiples, cabe señalar que Ciencias Sociales y Jurídicas registran una frecuencia más habitual en el desarrollo de programas educativos para el desarrollo en comparación con Ciencias de la Salud y Tecnología y Arquitectura; por otro lado, Ciencias de la Salud y Humanidades registran una frecuencia más habitual en actividades relacionadas con el apadrinamiento de menores de otros países en comparación con Tecnología y Arquitectura; Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades registran una frecuencia más habitual en actividades relacionadas con las acciones políticas de ayuda a países empobrecidos en comparación con Ciencias de la Salud; por último, Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades registran una frecuencia más habitual en actividades relacionadas con el voluntariado en comparación con Tecnología y Arquitectura.

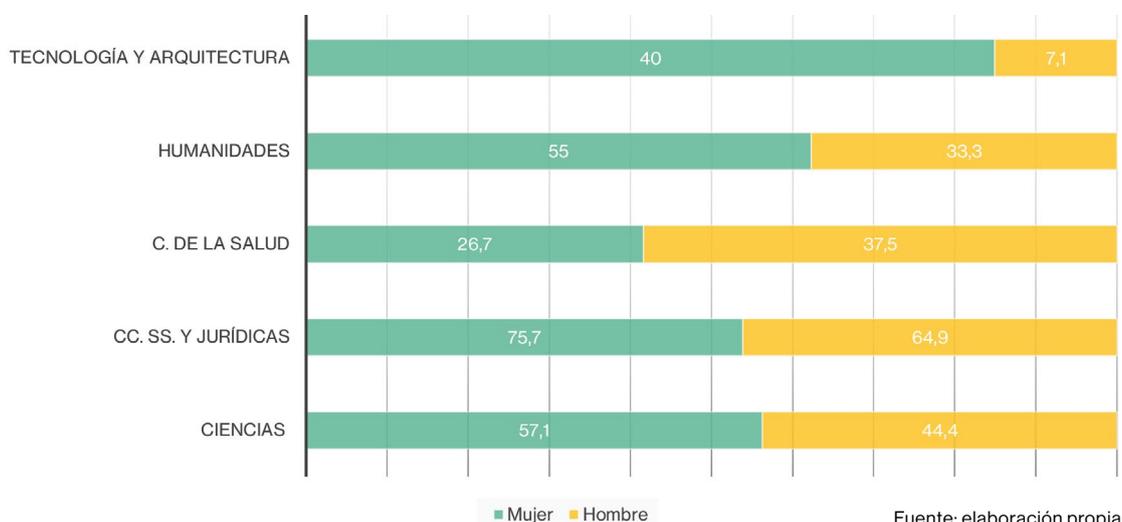
6. Análisis de resultados

6.4. Indagar sobre el conocimiento y formación docente en ECG

En lo que respecta al conocimiento del concepto de Educación para la Ciudadanía Global, el 51,4% del profesorado manifiesta que conoce el término, frente al 48,6% que reconoce no conocerlo. En este sentido, se observa que las mujeres indican conocer el concepto ECG en mayor medida que los hombres ($p=.013$). (Figura 12).

Figura 12. Conocimiento del concepto de ECG, según sexo y campo de conocimiento.

Porcentaje de docentes que conocen el concepto ECG según sexo y rama de conocimiento



Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias son las que mayor rango promedio registran en cuanto al conocimiento del concepto, por tanto, y considerando las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) de la prueba post hoc de comparaciones múltiples Games–Homell, cabe señalar que ambas áreas son las que mayor conocimiento tienen sobre el concepto de ECG, mientras que las que menos parece tener es Tecnología y Arquitectura, en comparación con el resto de áreas, salvo Ciencias de la Salud, que se diferencia significativamente del área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En la Figura 13 se recoge la autoevaluación que realizaron el grupo de docentes sobre algunos conceptos relacionados con la ECG. Los datos ponen de manifiesto que los conceptos menos conocidos, tomando como referencia un porcentaje mayor del 50% en los ítems “no sé nada” y “sé muy poco”, son: objetivos y proyectos de Educación para el Desarrollo, Programas de apadrinamiento internacional, Habitabilidad Básica, Tecnologías Apropiables, Protocolo de Nagoya y Deuda ecológica. Mientras que los conceptos más conocidos son: Consumo responsable e Igualdad entre mujeres y hombres, tomando como referencia un porcentaje mayor del 50% en los ítems “sé bastante” y “sé mucho”.

Siguiendo en esta línea, cabe añadir que, tanto mujeres como hombres, indican valores similares en las cuestiones sobre objetivos y proyectos de Educación para el Desarrollo, retos para un desarrollo humano sostenible, cooperación para el desarrollo, banca ética, compromiso 0,7%, movimientos sociales u otras formas de participación ciudadana, igualdad entre hombres y

6. Análisis de resultados

mujeres, relaciones interculturales, programas de apadrinamiento internacional, despilfarro de alimentos, habitabilidad básica, tecnologías apropiables, protocolo de Nagoya.

Las diferencias significativas se hallan en los conocimientos relativos a la compra ética, consumo responsable y deuda ecológica, que las mujeres expresan conocer en mayor medida cuestiones relacionadas con el tema, mientras que, en el caso de los hombres, registran mayor conocimiento en temas sobre la deuda externa, la desigualdad económica en el mundo y la pobreza.

Figura 13. Conocimiento sobre elementos de la ECG.

Conocimiento sobre los siguientes conceptos



6. Análisis de resultados

Continuando con la valoración del conocimiento sobre los conceptos relativos a la ECG por campo de conocimiento, se confirma que hay diferencias significativas entre ellos en los siguientes elementos:

- **Objetivos y proyectos de Educación para el Desarrollo.** El campo de conocimiento que mayor rango promedio recoge es el de Ciencias Sociales y Jurídicas (209,50), frente al rango más bajo que se observa en el campo de Ciencias de la Salud (139,57). La prueba post hoc Games–Homell indica que el campo de conocimiento que más información tiene sobre los objetivos y proyectos de Educación para el Desarrollo es Ciencias Sociales y Jurídicas, diferenciándose significativamente del resto.
- **Compra ética.** Ciencias Sociales y Jurídica ofrece un mayor rango promedio (197,58), junto a Humanidades (185,67), frente a Ciencias de la Salud (123,59). La prueba post hoc Games–Homell identifica que el campo de conocimiento que más información tiene sobre la compra ética es Ciencias Sociales y Jurídicas, diferenciándose significativamente de Ciencias de la Salud y Tecnología y Arquitectura ($p \leq .05$); al mismo tiempo, estas diferencias también se han encontrado entre Humanidades y Ciencias de la Salud ($p = .003$).
- **Deuda externa.** También Ciencias Sociales y Jurídicas es el campo de conocimiento en el que mayor rango promedio se observa (199,55), a diferencia de Ciencias de la Salud (123,41). La prueba post hoc Games–Homell identifica una diferencia significativa ($p = .000$) entre ambos campos.
- **Consumo responsable.** Los campos de Ciencias Sociales y Jurídicas (193,86) y Humanidades (180,07) registran mayor rango que Ciencias de la Salud (141,27) y Tecnología y Arquitectura (147,66). No obstante, cabe señalar que las diferencias significativas, tras la prueba Games–Homell, se registran entre Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud ($p = .008$).
- **Retos para un desarrollo humano sostenible.** Este concepto también es más conocido por docentes del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas (204,17) frente al área de Ciencias de la Salud (135,67). La prueba post hoc Games–Homell ofrece diferencias significativas ($p \leq .05$) entre Ciencias Sociales y Jurídicas y el resto de campos, excepto en el caso de Tecnología y Arquitectura.
- **Desigualdad económica en el mundo:** Los campos de Ciencias Sociales y Jurídicas (205,45) y Humanidades (193,16) registran, tras la prueba post hoc Games–Homell diferencias significativas frente al campo de Ciencias (118,54) y Ciencias de la Salud (129,07).
- **Pobreza.** El grupo de docentes que más indica conocer dicho concepto son quienes pertenecen al campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas (200,83) y Humanidades (191,21), frente al campo de Ciencias de la Salud (121,28), siendo estas diferencias significativas tras la prueba post hoc.

6. Análisis de resultados

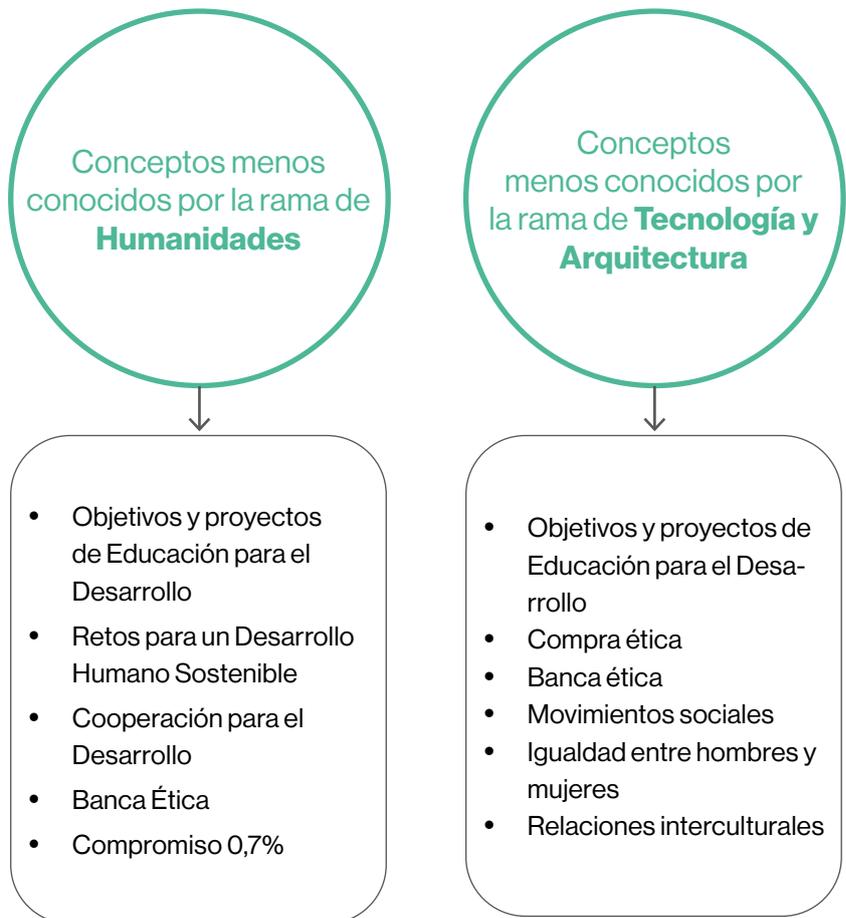
- **Cooperación al desarrollo.** El campo de Ciencias Sociales y Jurídicas es el que mayor rango promedio presenta (211,53), frente a Ciencias de la Salud con (132,41). La prueba post hoc Games–Homell indica que el campo de conocimiento que más conocimiento tienes sobre la cooperación para el desarrollo es Ciencias Sociales y Jurídicas, diferenciándose significativamente ($p \leq .05$) del resto de campos, excepto en el caso de la rama de Tecnología y Arquitectura.
- **Banca ética.** El campo de Ciencias Sociales y Jurídicas es el que mayor rango promedio presenta (209,71), frente a Ciencias (145,28) y Ciencias de la Salud (145,43). Tras la prueba post hoc Games–Homell se han hallado diferencias significativas entre Ciencias Sociales y Jurídicas y el resto de campos de conocimiento ($p \leq .05$).
- **Compromiso 0,7%.** En este caso, el campo de Tecnología y Arquitectura registra el rango promedio más elevado (215,43), frente al campo de Ciencias de la Salud (145,80). La prueba post hoc Games–Holmell señala que las diferencias significativas se encuentran entre el campo de Tecnología y Arquitectura con las Ciencias, Ciencias de la Salud y Humanidades.
- **Movimientos sociales u otras formas de participación ciudadana.** Ciencias Sociales y Jurídica es el campo que mayor rango promedio presenta (204,08) frente a Ciencias de la Salud (122,98). La prueba post hoc Games–Homell establece diferencias significativas sobre este concepto entre Ciencias Sociales y Jurídicas ($p \leq .05$) del resto de campos, excepto en el caso de Humanidades.
- **Igualdad entre hombres y mujeres.** El grupo de docentes que más información manifiestan sobre este concepto pertenecen al campo de Ciencias Sociales y Jurídicas (195,20) y Humanidades (192,59), frente al área de Tecnología y Tecnología (141,34), Ciencias de la Salud (142,98) y Ciencias (149,94). La prueba post hoc Games–Homell identifica diferencias significativas ($p \leq .05$) entre Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias, Ciencias de la Salud y Tecnología y Arquitectura; al mismo tiempo, estas diferencias también se han encontrado entre Humanidades y Ciencias de la Salud ($p = .047$).
- **Relaciones interculturales.** En relación con este concepto, el rango promedio más alto se da en el campo de Humanidades (217,46) y el rango más bajo en el área de Tecnología y Arquitectura (124,79) y Ciencias de la Salud (129,11). De hecho, las diferencias significativas ($p \leq .05$) se localizan en los campos de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades frente a Ciencias, Ciencias de la Salud y Tecnología y Arquitectura.
- **Programas de apadrinamiento internacional.** Tras la prueba post hoc Games–Homell, las diferencias de dicho concepto se observan entre el campo de Humanidades (214,13) frente a Ciencias (155,32) y Ciencias de la Salud (156,41).
- **Tecnologías apropiables.** Los campos que mayor rango promedio registran son Ciencias Sociales y Jurídicas (181,03), Ciencias (179,00), Tecnología y Arquitectura (178,34), frente a Ciencias de la Salud que es la que registra menor rango promedio (130,86). Tras realizar la prueba post hoc Games–Homell se ha identificado que el campo de conocimiento que menos información tiene sobre las tecnologías apropiables es Ciencias de la Salud ($p \leq .05$), en comparación con el resto de campos, excepto en el caso de la rama Tecnología y Arquitectura.

6. Análisis de resultados

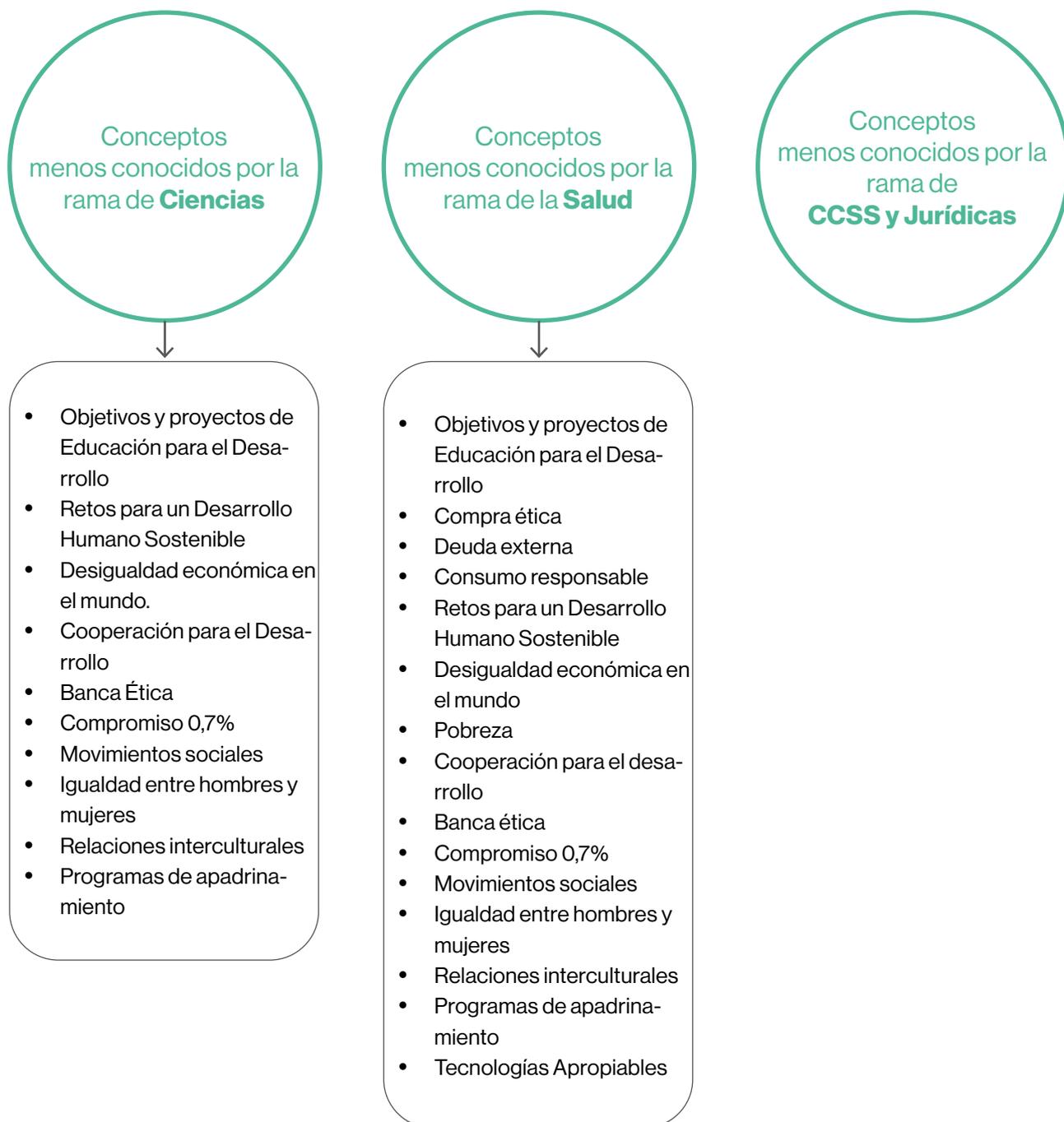
En definitiva, como puede observarse a partir del análisis de cada uno de los conceptos, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran principalmente entre los campos de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, siendo esta última área la que menor conocimiento o información presenta en relación con los conceptos relativos a la educación para la ciudadanía global (Figura 14).

Figura 14. Conceptos relativos a la ECG menos conocidos, según el campo de conocimiento.

Conceptos relativos a la ECG menos conocidos, según el campo de conocimiento.



6. Análisis de resultados

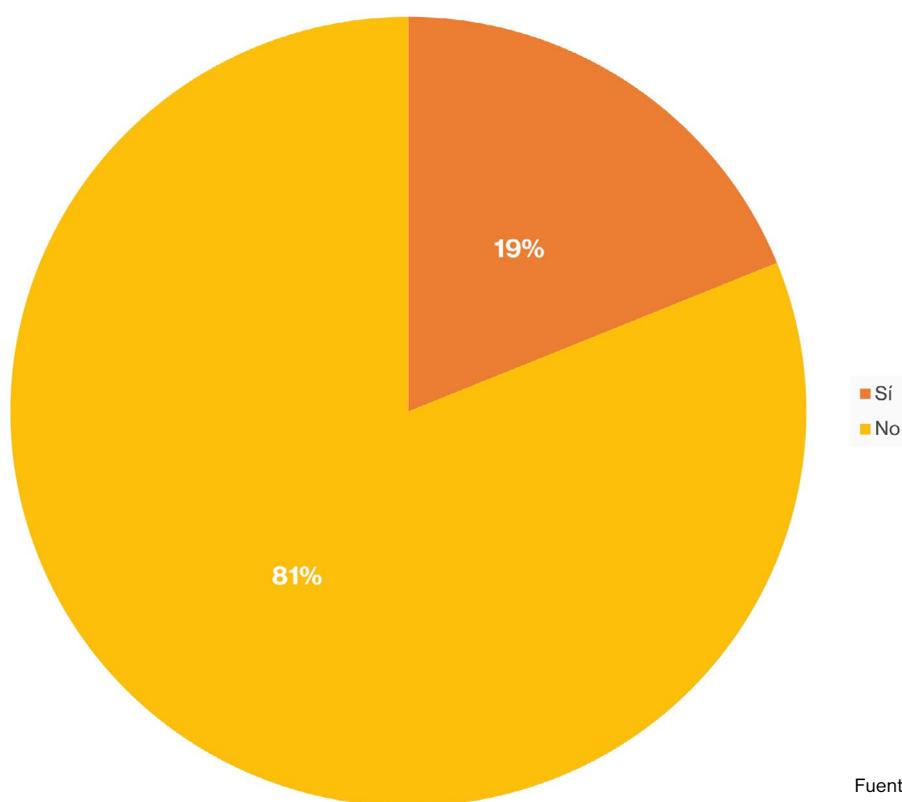


6. Análisis de resultados

Otro aspecto a destacar es la formación específica en el ámbito de la ECG, que representa tan solo un 18,9% (Figura 15), siendo los campos de Ciencias y de Ciencias Sociales los que indican tener algún tipo de formación específica en este tema, en comparación con el resto de campos, destacando significativamente la diferencia con el campo de Ciencias de la Salud, dado que es la que cuenta con menor número de docentes que expresan tener formación en ECG.

Figura 15. Formación específica en el ámbito de la ECG.

¿Tiene algún tipo de formación específica en el ámbito de la EpD-CG?



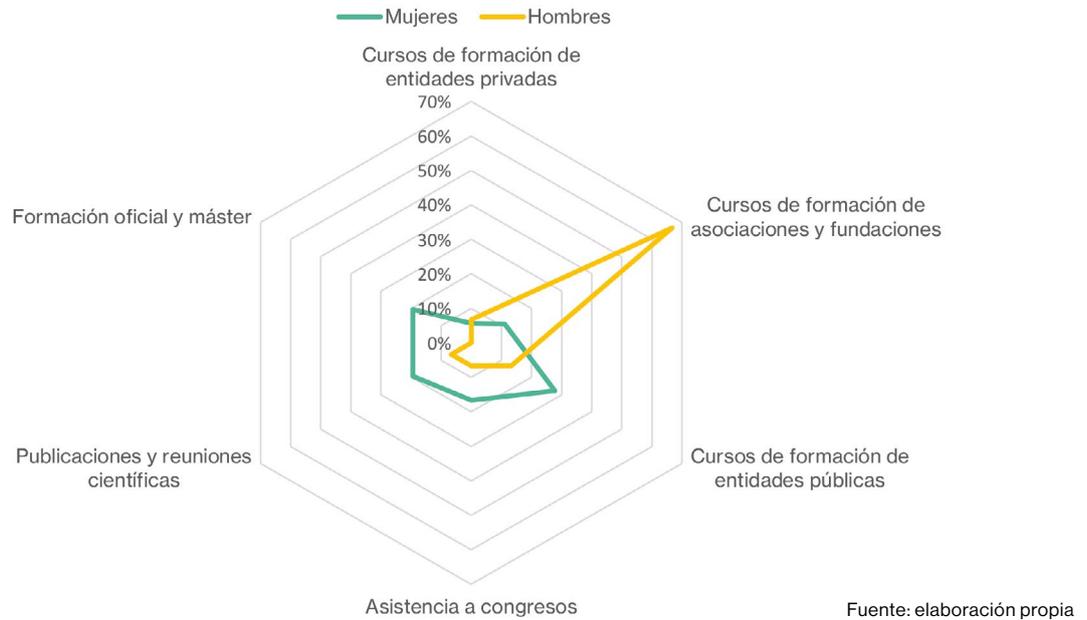
El tipo de formación específica que manifiesta tener el grupo de docentes que lo indican así, fundamentalmente, a través de cursos organizados por asociaciones y fundaciones (36,4%), también cursos de entidades públicas (21,2%), publicaciones y reuniones científicas (13,6%) y asistencia a congresos (12,1%). En menor proporción, los cursos de entidades privadas y la formación formal (6,1%) y de posgrados (10,6%).

En cuanto al tipo de formación recibida sobre ECG, en relación con el sexo de las personas participantes, cabe señalar que esta formación se realiza mayoritariamente a través de asociaciones y fundaciones, en el caso de los hombres, y de manera más diversificada, en el caso de las mujeres ($p=.000$), acudiendo estas más a cursos organizados por entidades públicas, asistencias a congresos, publicaciones y reuniones científicas (Figura 16).

6. Análisis de resultados

Figura 16. Tipo de formación recibida sobre ECG, según el sexo de los participantes.

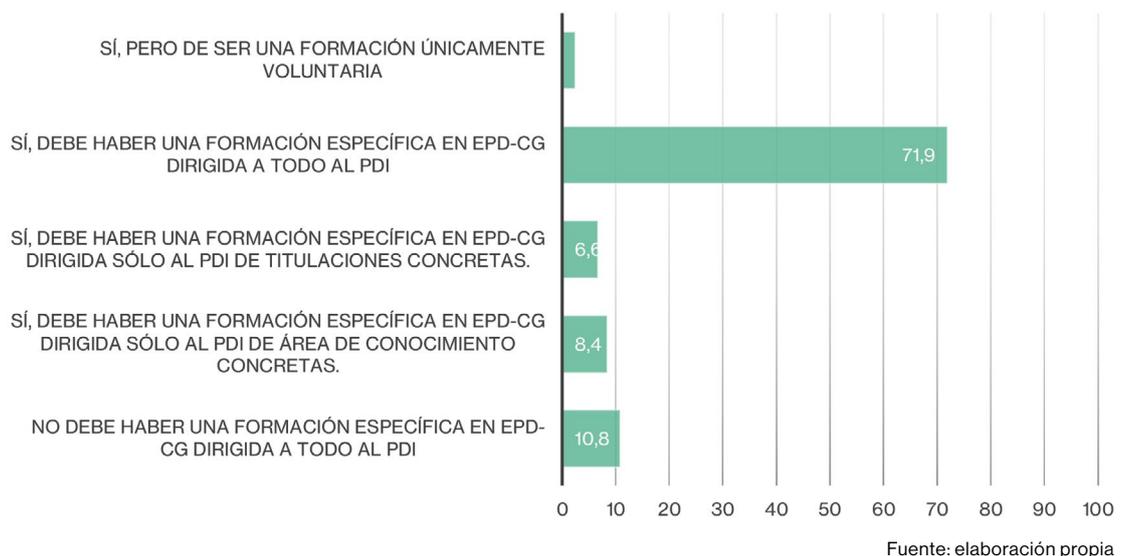
Tipo de formación recibida



En cuanto a sobre si debería haber una formación específica en ECG dirigida concretamente al profesorado universitario, el 71,9% de las personas encuestadas lo considera oportuno, frente a quienes tienen una posición negativa al respecto (p=.000) y señalan que sí sería conveniente una formación en determinadas áreas de conocimiento, más que para el conjunto global del profesorado.

Figura 17. Consideración sobre formación específica para el PDI.

¿Considera que debería haber una formación específica en EpD-CG dirigida al profesorado universitario?

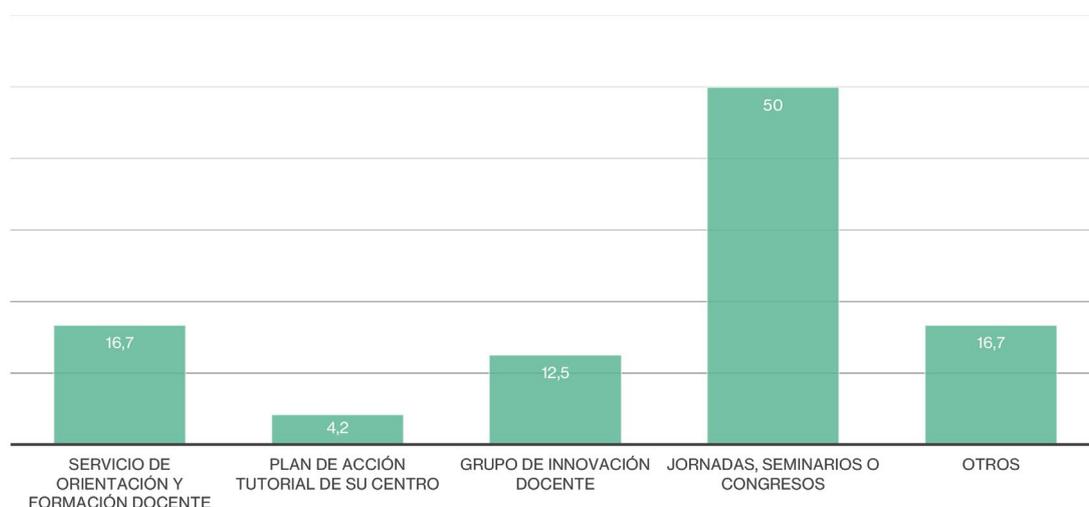


6. Análisis de resultados

En lo que referente a las propuestas formativas que el grupo de docentes ha realizado, tan solo un 13% ha emprendido este tipo de acciones, llevándose a cabo, principalmente, en jornadas, seminarios o congresos (50%) y en menor medida a través del Servicio de Orientación y Formación Docente (16,7%), Grupos de Innovación Docente (12,5%) y Planes de Acción Tutorial de los centros (4,2%) (Figura 18).

Figura 18. Instancia de las propuestas formativas.

Instancia en la que ha propuesto la formación.



Fuente: elaboración propia

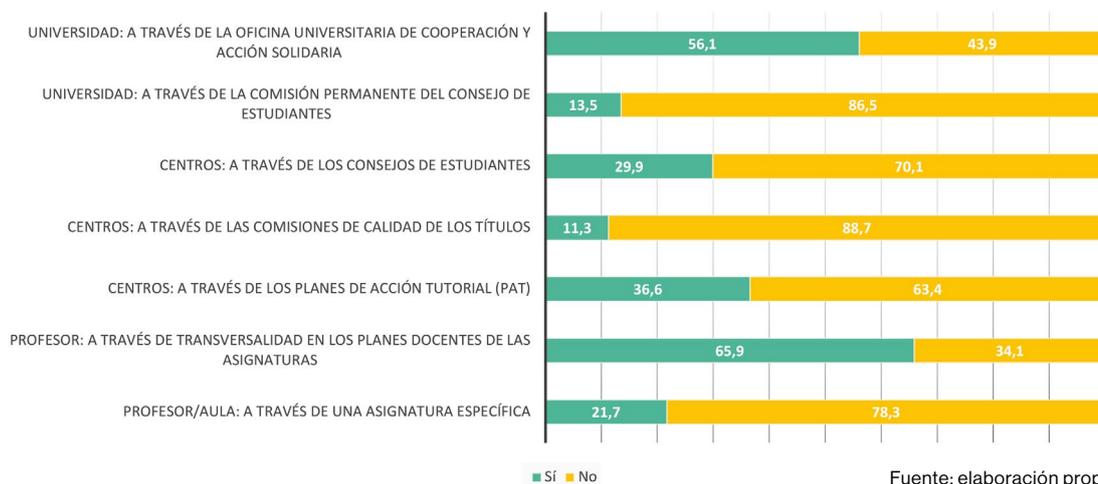
Por otro lado, en la Figura 19 puede observarse los niveles que se consideran más apropiados para introducir este tipo de contenidos en el ámbito universitario, implementando este conocimiento de manera transversal a través de los planes docentes de las asignaturas (65,9%), a través de la Oficina Universitaria de Cooperación y Acción Solidaria (56,1%), y en una menor proporción a nivel de centro, bien a través de Planes de Acción Tutorial -PAT- (36,6%), bien a través de los Consejos de Estudiantes (29,9%).

6. Análisis de resultados



Figura 19. Nivel de actuación más apropiado para implementar estos contenidos.

¿En qué nivel de actuación considera que sería más apropiado introducir este tipo de contenido, en el ámbito universitario?



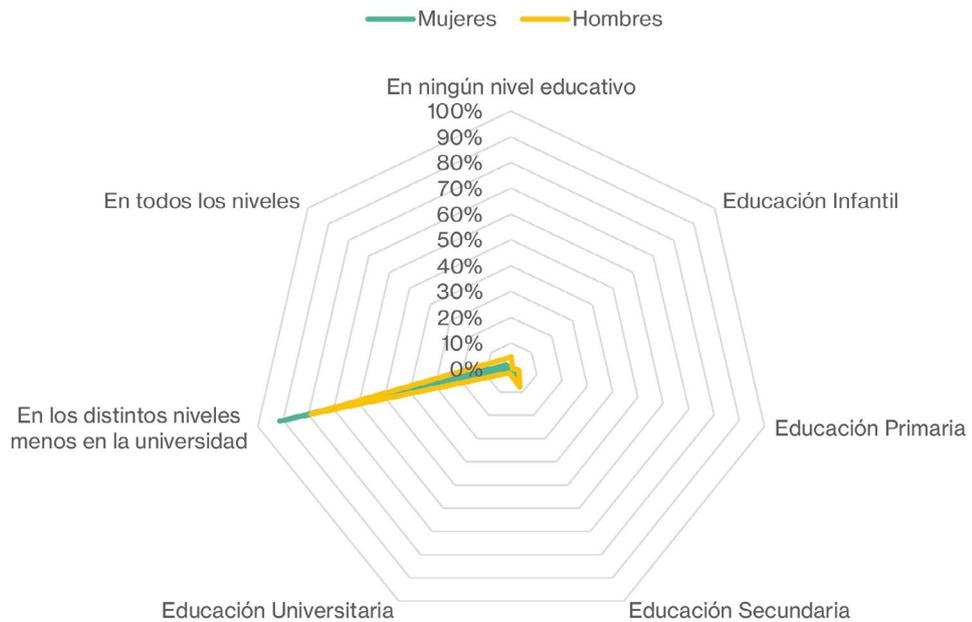
6.5. Conocer qué contenidos de ECG son incluidos en los planes docentes de las asignaturas que se imparten

Para el 78,9% del profesorado encuestado, la inclusión de la formación en ECG debería darse en todos los niveles educativos (Figura 20), mientras que el porcentaje restante se distribuye en niveles educativos concretos (18,7%) y en ningún nivel educativo (2,4%). En este sentido, destaca significativamente (p=.000) que hay más mujeres partidarias de que la formación en ECG se incluya en todos los niveles educativos. Es decir, hay mayor consenso entre las mujeres sobre la importancia de incluir en todos los niveles educativos aspectos relacionados con la ECG (Figura 21).

6. Análisis de resultados

Figura 20. Consideración sobre la inclusión de formación en ECG, según el sexo de los participantes.

¿En qué nivel educativo considera más importante la inclusión de formación en EpD-CG?



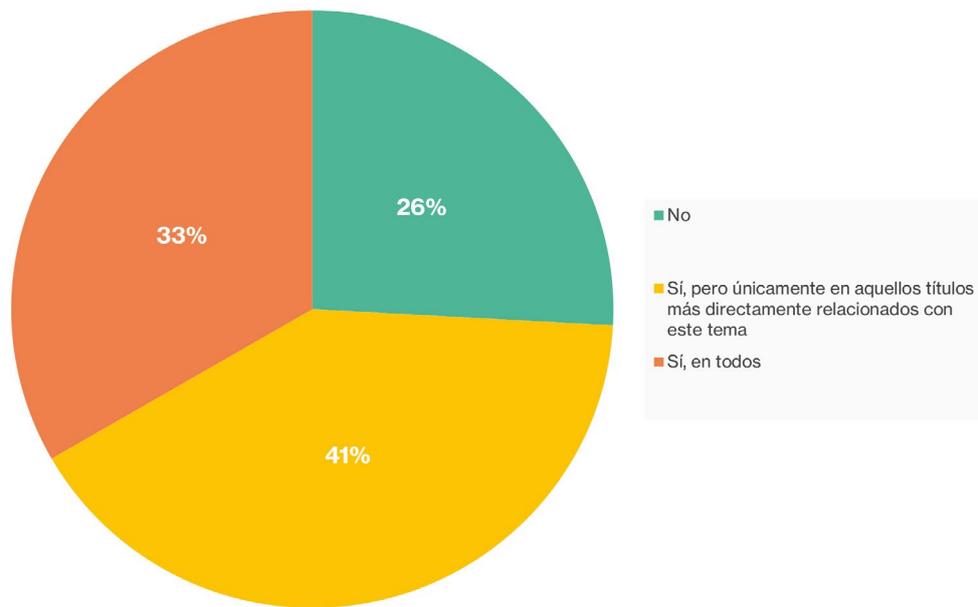
Fuente: elaboración propia

En relación con la inclusión de formación específica en ECG en la educación superior, como una asignatura presente en determinados títulos universitarios, un 41% considera que podría incluirse de esta manera únicamente en títulos directamente relacionados con la ECG, mientras que un 33% considera que esta inclusión podría hacerse en todos los títulos y un 26% considera que no debería ser una asignatura concreta (Figura 21). Destaca significativamente, en este sentido, ($p=.000$) el número de mujeres que considera que ECG debería considerarse una asignatura en todos los títulos universitarios.

6. Análisis de resultados

Figura 21. Consideración sobre la inclusión de formación en ECG en los títulos universitarios.

¿Considera que Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global debería considerarse una asignatura específica en los títulos universitarios?

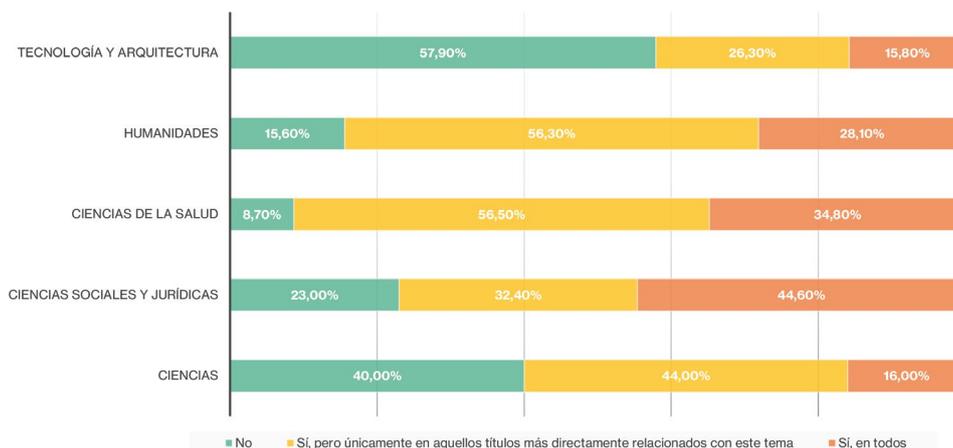


Fuente: elaboración propia

Ante la cuestión relativa a la consideración de incluir la ECG como una asignatura específica en los títulos universitarios, las diferencias entre los campos de conocimiento se sitúan en los que lo consideran conveniente -Ciencias Sociales y Jurídica, Ciencias de la Salud y Humanidades- y los que consideran que no tiene que ser una asignatura específica, -Ciencias y Tecnología y Arquitectura-.

Figura 22. Consideración sobre la inclusión de formación en ECG en los títulos universitarios, según los campos de conocimiento de los participantes

¿Considera que Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global debería considerarse una asignatura específica en los títulos universitarios?



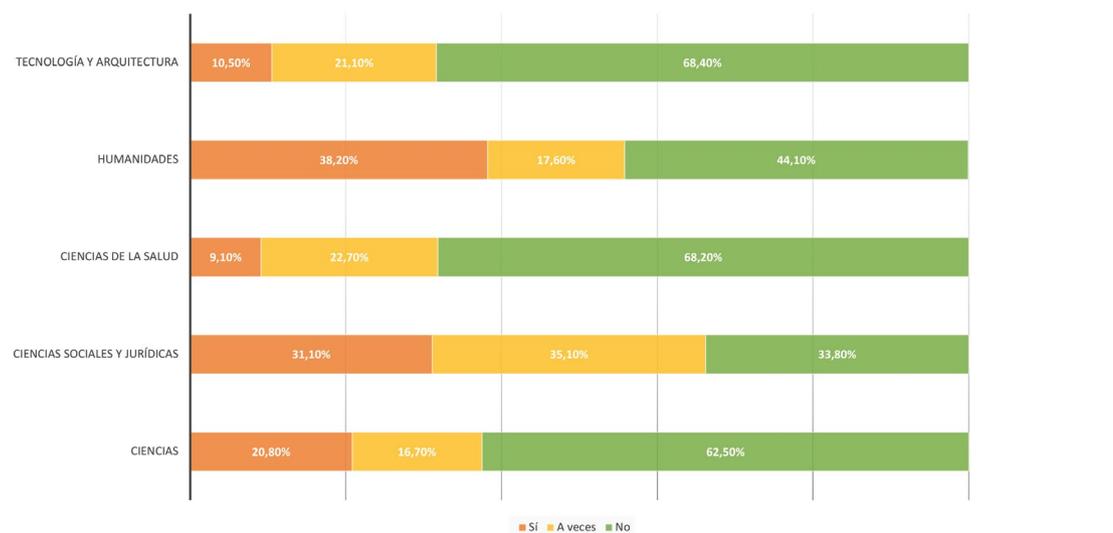
Fuente: elaboración propia

6. Análisis de resultados

En cuanto a la inclusión de algún contenido transversal de ECG en los planes docentes, un 48% manifiesta la no inclusión de contenidos transversales, un 26% indica hacerlo a veces y otro 26% afirma incluir contenidos transversales relacionados con la ECG. A este respecto, cabe señalar que se han encontrado diferencias significativas ($p \leq .05$) entre Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, en comparación con Ciencias de la Salud, Ciencias y Tecnología y Arquitectura (Figura 23). También es significativamente superior ($p = .036$) el número de mujeres que indica introducir en sus planes docentes algún elemento transversal relacionado con ECG.

Figura 23. Consideración sobre la inclusión de contenidos transversales de ECG en los Planes Docentes de las asignaturas, según el campo de conocimiento de los participantes.

En alguna de las fichas docentes de sus asignaturas, ¿introduce algún elemento o contenido transversal relacionado con la EpD-CG?



Fuente: elaboración propia

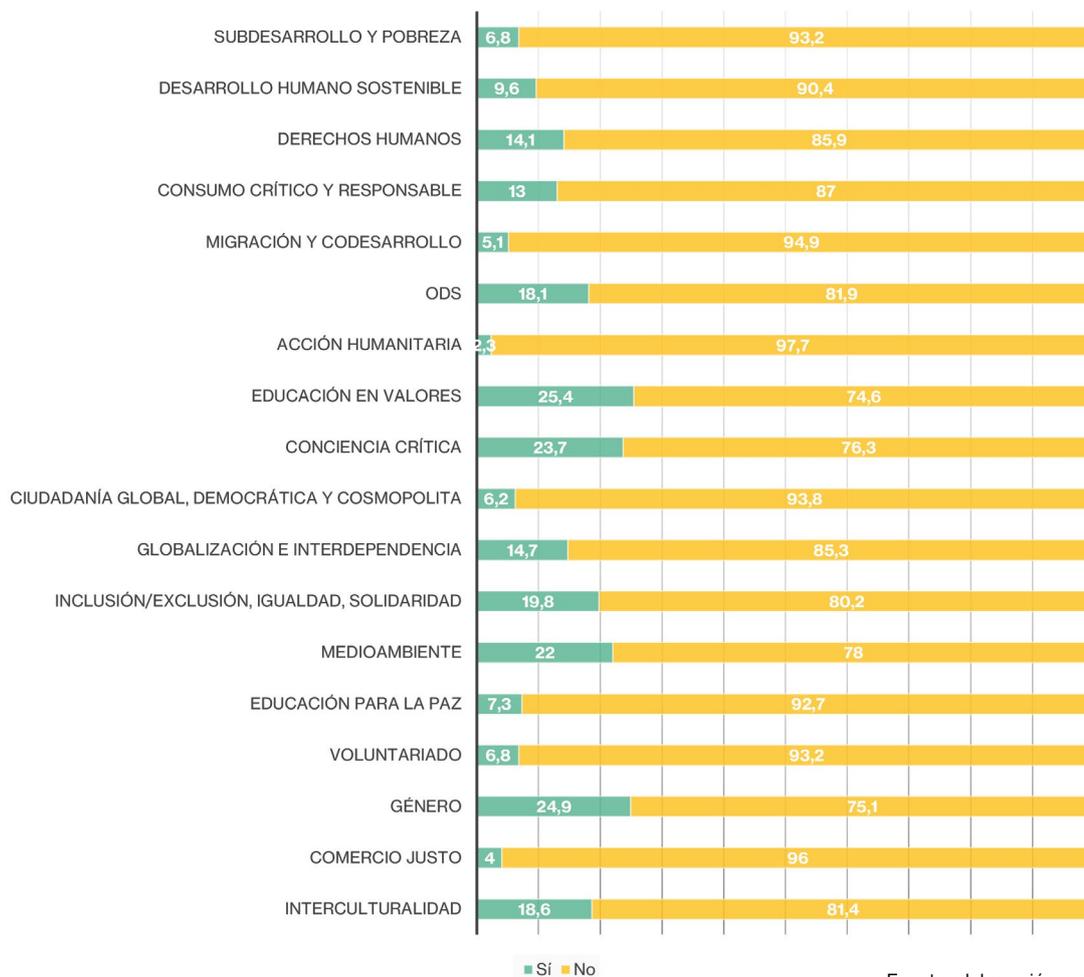
En cuanto a los conceptos recogidos en los planes docentes de las asignaturas, cabe destacar que los que más presentes están son: **educación en valores** (concepto incluido en las fichas de las asignaturas por el 25,4% de docentes), **género** (24,9%), **conciencia crítica** (23,7%) y **medioambiente** (22%), frente a los conceptos menos incluidos, que son: **acción humanitaria** (2,3%), **comercio justo** (4%), **migración y codesarrollo** (5,1%), **ciudadanía global, democrática y cosmopolita** (6,2%), **voluntariado y subdesarrollo y pobreza** (ambos un 6,8%), **educación para la paz** (7,3%) y **desarrollo humano sostenible** (9,6%) (Figura 24).

En relación con esta cuestión, mujeres y hombres incluyen por igual conceptos como comercio justo, voluntariado, educación para la paz, inclusión/exclusión, igualdad, solidaridad, globalización e interdependencia, ciudadanía global, democrática y cosmopolita, conciencia crítica, educación en valores, acción humanitaria, ODS, migración y codesarrollo, consumo crítico y responsable, derechos humanos, desarrollo humano sostenible, subdesarrollo y pobreza. Las diferencias significativas ($p \leq .05$) se encuentran en los conceptos interculturalidad y género, que son más incluidos por las mujeres y el concepto de medioambiente, que es más incluido por los hombres.

6. Análisis de resultados

Figura 24. Conceptos recogidos en los Planes Docentes de las asignaturas.

Conceptos sobre EpD-CG que incluyen en sus fichas docentes



El análisis de los planes docentes refleja también que todos los campos de conocimiento incluyen, por igual, conceptos como comercio justo, voluntariado, acción humanitaria y desarrollo humano sostenible. Las diferencias significativas ($p \leq .05$) se encuentran en:

- el concepto de interculturalidad, más incluido en los planes de asignaturas del campo de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas y menos en el resto;
- el concepto de género, más recogido en los planes de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con los de Ciencias y Tecnología y Arquitectura;
- el concepto de educación para la paz, más incluido en los planes de asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con el resto;
- el concepto de medioambiente registra diferencias significativas entre Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud, siendo en esta donde menos se incluye, en comparación con el resto;

6. Análisis de resultados

- los temas relacionados con la inclusión/exclusión, igualdad, solidaridad y globalización e interdependencia, migración y codesarrollo, derechos humanos tienen más presencia en los planes docentes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con Ciencias, Ciencias de la Salud y Tecnología y Arquitectura;
- el concepto de ciudadanía global, democrática y cosmopolita es el más incluido en los planes de asignaturas de Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con el resto;
- el concepto de conciencia crítica es el más incluido en Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con Ciencias y Tecnología y Arquitectura;
- en cuanto al concepto de educación en valores las diferencias más significativas se encuentran entre Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias;
- en relación con el concepto relativo a los ODS, es el campo de Ciencias Sociales y Jurídicas en el que más se incluye, en comparación con Humanidades y Ciencias de la Salud;
- en cuanto al concepto de consumo crítico y responsable, las diferencias se encuentran entre Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades;
- por último, el concepto de subdesarrollo y pobreza es más incluido en Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con Humanidades, Ciencias y Tecnología y Arquitectura.

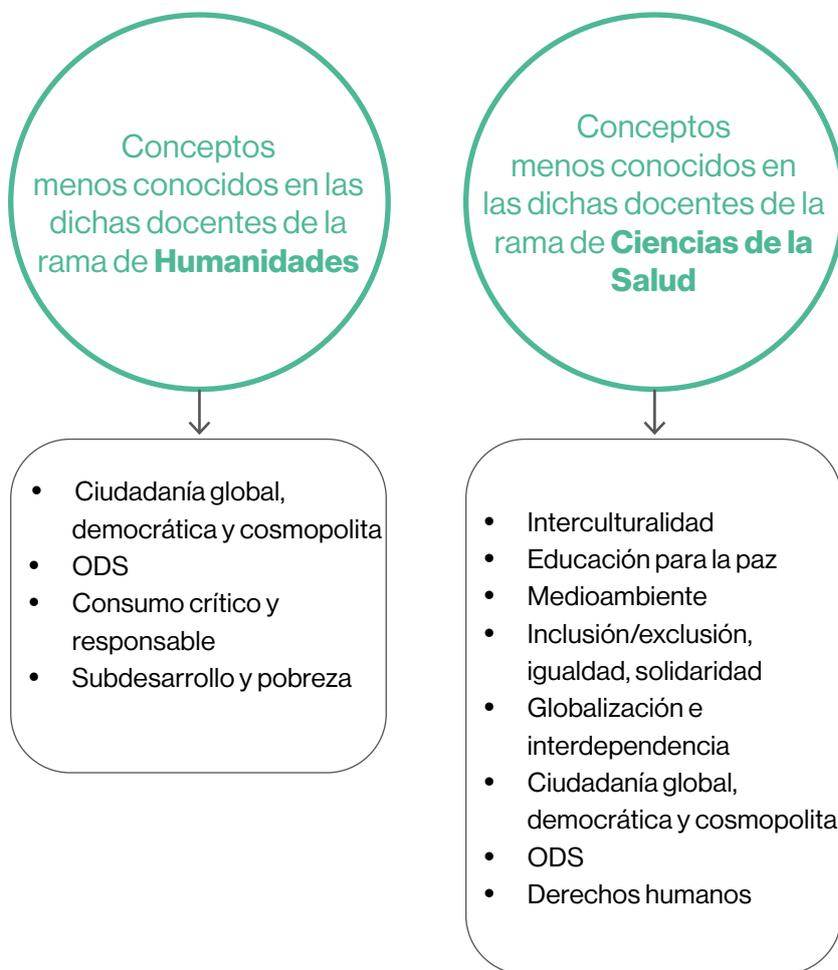


6. Análisis de resultados



Figura 25. Síntesis del nivel de inclusión de los conceptos en los planes docentes, según el campo de conocimiento de los participantes.

Síntesis del nivel de inclusión de los conceptos en los planes docentes

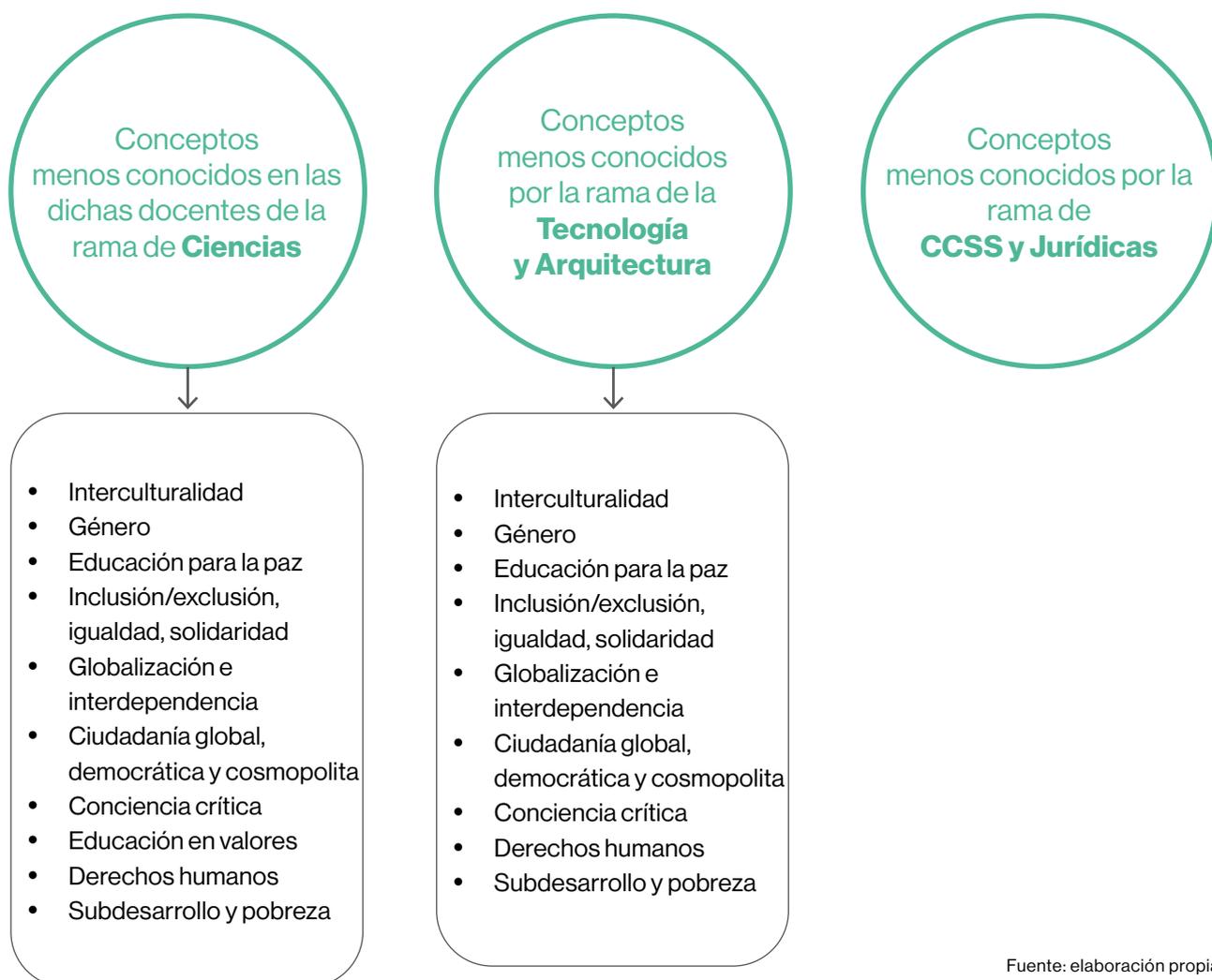


Además de analizar la consideración sobre la inclusión de los conceptos de ECG, se ha realizado un análisis sobre las referencias textuales de dichos conceptos en los planes docentes de todos los títulos que se imparten en la UEx.

Así, se han analizado los conceptos en 2.945 planes docentes. Su estudio se detalla a continuación:

Interculturalidad. El concepto aparece en el 2,8% de planes docentes analizados. Se trata de un concepto que se trabaja especialmente en las asignaturas del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MUPFES) y en los grados en Filología. Además, una gran parte de estos contenidos se mencionan como competencias. No se recogen contenidos relacionados con los campos de Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura.

Comercio justo. Es uno de los conceptos menos considerados. Aparece únicamente en la bibliografía y en referencias a material complementario de asignaturas en el 0,07% de los planes docentes analizados.



Género. Aparece en el 12,2% de los planes docentes, no obstante, es un concepto poco fiable para el análisis de los planes dado que se cruza con otros conceptos como “géneros literarios”, de modo que otros conceptos como igualdad o feminismo son más idóneos para estudios de estas características.

Voluntariado. Poco presente en los planes, tan solo en un 0,24%. No obstante, se recoge en los contenidos, trabajándose en profundidad tanto en algunas asignaturas de los Grados en Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria, así como en alguna asignatura del Grado en Economía.

Educación para la paz. Al igual que sucede con el concepto de comercio justo, se ha encontrado en el 0,07% de los planes analizados, estando presente únicamente en las referencias bibliográficas.

6. Análisis de resultados

Medioambiente. Se trata de un concepto muy presente en muchos planes de docentes de asignaturas, concretamente en el 19,02%, principalmente porque está muy presente en el Grado en Ciencias Ambientales y también porque está recogido en alguna de las competencias de estos grados: "preocupación por el medioambiente". El concepto está relativamente presente en los campos de conocimiento de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Inclusión/exclusión, igualdad, solidaridad. Estos conceptos, especialmente el de igualdad, están presentes en el 29% de los planes analizados. Son términos muy distribuidos por competencias en muchos títulos, destacando especialmente en los contenidos del Grado en Derecho. En cuanto al concepto de solidaridad, también se recoge en las competencias de numerosos planes docentes, especialmente en el Grado en Derecho, ya que se estudia el "principio de solidaridad".

Globalización e interdependencia. Concepto bastante presente en las referencias bibliográficas de los planes analizados (2,95%). Cabe destacar la presencia del concepto en las asignaturas impartidas por el área de Sociología, seguido de asignaturas del grado de Gestión y Administración Pública, en el ámbito de la Ciencia Política; y en el grado de Administración y Dirección de Empresas también es un concepto trabajado en algunos contenidos.

Ciudadanía global, democrática y cosmopolita. El concepto de ciudadanía aparece en el 2,55% de los planes analizados, estando muy presente, tanto en la bibliografía, como en las competencias de los títulos, especialmente en los Grados en Terapia Ocupacional, Educación Infantil y Educación Primaria.

Conciencia crítica. Se trata de un concepto presente en el 29,12% de los planes docentes analizados y que se encuentra recogido, como competencia, en algunos títulos y también en los resultados de aprendizaje, vinculado con otros conceptos como reflexión crítica.

Acción humanitaria. Tan sólo está presente en el 0,24% de los planes analizados, tratándose en asignaturas muy específicas como, por ejemplo, en el Grado en Gestión y Administración Pública.

ODS. Concepto recogido en el 9,95% de los planes docentes analizados, que se encuentra recogido en las competencias de algunos títulos, destacando todos los relativos a la formación docente y los Grados del campo de Ciencias.

Migración y codesarrollo. En el campo de Ciencias es un concepto muy utilizado para explicar procesos biológicos, como concepto social tiene una presencia en las fichas de un 0,27%.

Subdesarrollo y pobreza. Concepto bastante presente en las referencias bibliográficas (0,71%), especialmente en asignaturas relacionadas con Antropología, Historia y Sociología y en asignaturas del Grado en Economía y Administración y Dirección de Empresas.

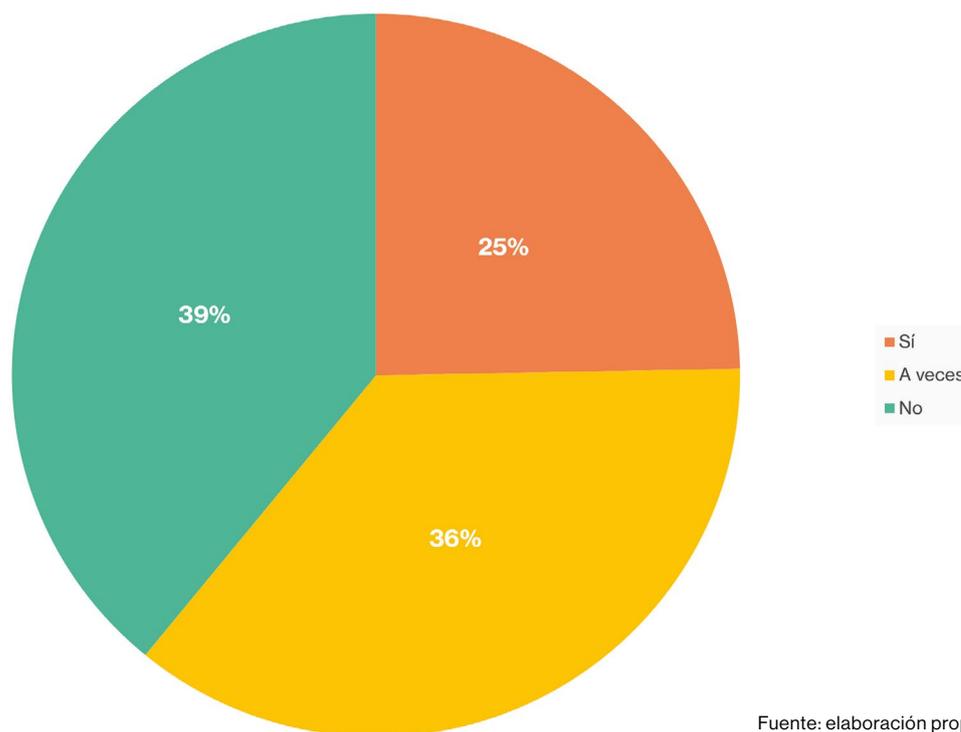
6. Análisis de resultados

6.6. Conocer qué contenidos de la ECG son integrados en la práctica docente

En el marco de la práctica docente, el porcentaje de docentes que han indicado que introducen o explican, habitualmente, conceptos o contenidos relacionados con ECG en sus asignaturas es de un 24,7%, mientras que un 36,2% afirman hacerlo a veces y un 39,1% señala que no suelen hacerlo o que no lo hacen (Figura 26). Además, es significativamente superior ($p=.008$) el número de mujeres, frente a hombres, que afirma introducir o explicar conceptos o contenidos relacionados con ECG; de la misma manera, Ciencias Sociales y Jurídicas es el campo de conocimiento en el que mayor inclusión de conceptos o contenidos encontramos durante la impartición de sus asignaturas, en comparación con el resto de campos (Figura 27).

Figura 26. Introducción o explicación de conceptos o contenidos relacionados con ECG en la práctica docente.

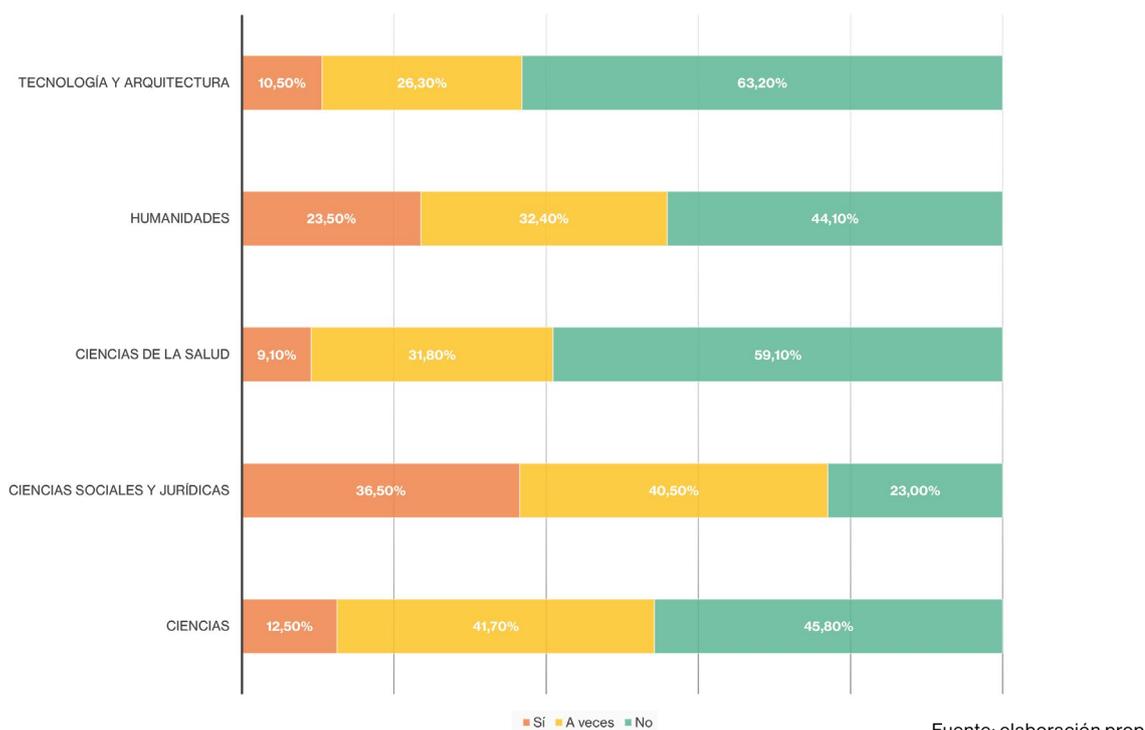
En el marco de la impartición de sus asignaturas, ¿suele introducir o explicar conceptos o contenidos relacionados con EpD-CG?



6. Análisis de resultados

Figura 27. Introducción o explicación de conceptos o contenidos relacionados con ECG en la práctica docente, según el campo de conocimiento de los participantes.

En el marco de la impartición de sus asignaturas, ¿suele introducir o explicar conceptos o contenidos relacionados con EpD-CG?



En cuanto a los contenidos sobre ECG que se incluyen en el material docente facilitado al alumnado (Figura 28), los más frecuentes son:

- Igualdad entre hombres y mujeres (38%)
- Relaciones interculturales (26,2%)
- Consumo responsable (20,3%)
- Retos para un Desarrollo Humano Sostenible (17,7%).

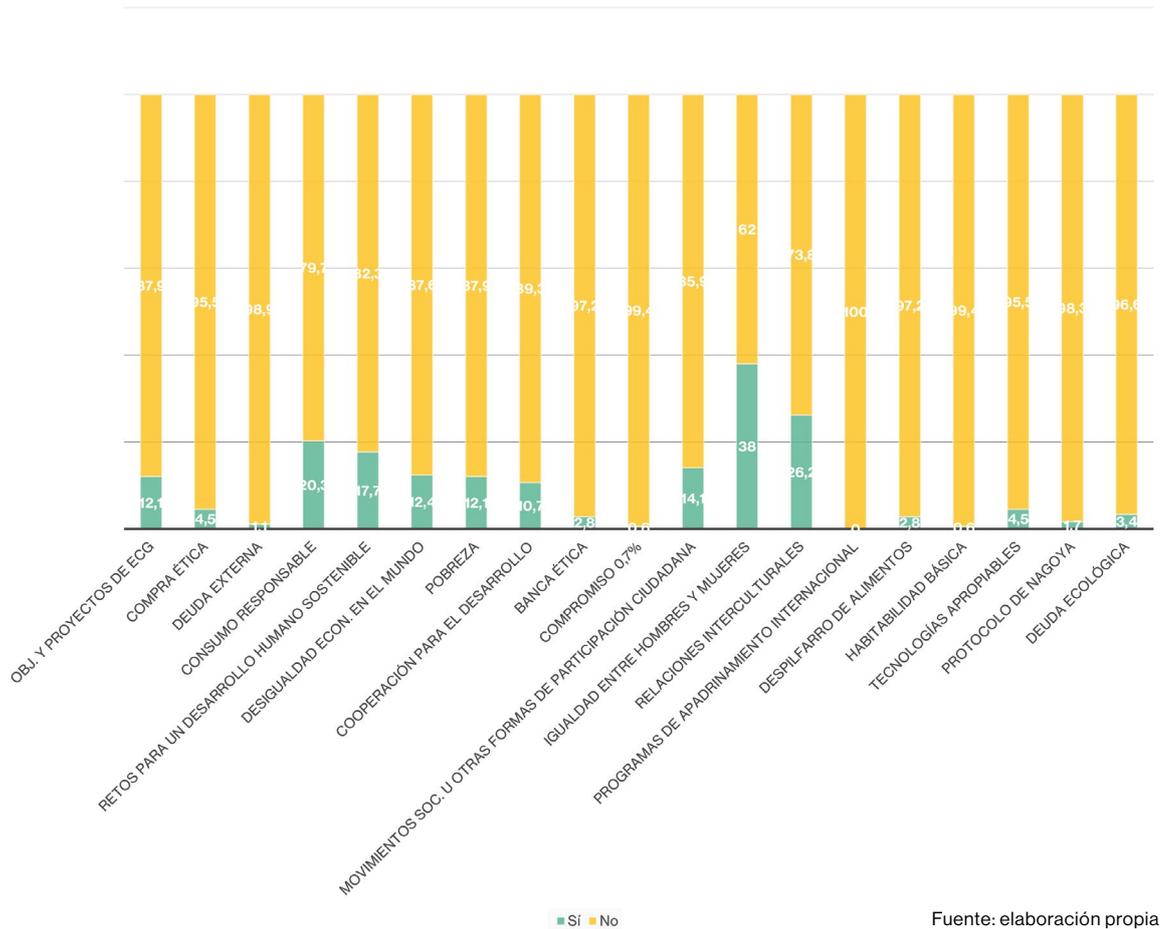
Aunque cabe destacar que las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en los siguientes contenidos:

- Cooperación para el desarrollo (p=,001)
- Movimientos sociales u otras formas de participación ciudadana (p=,004)
- Habitabilidad Básica (p=,002)
- Protocolo de Nagoya (p=,038)

6. Análisis de resultados

Figura 28. Contenidos sobre ECG que se incluyen en el material docente.

Contenidos sobre ECG que se incluyen en el material docente



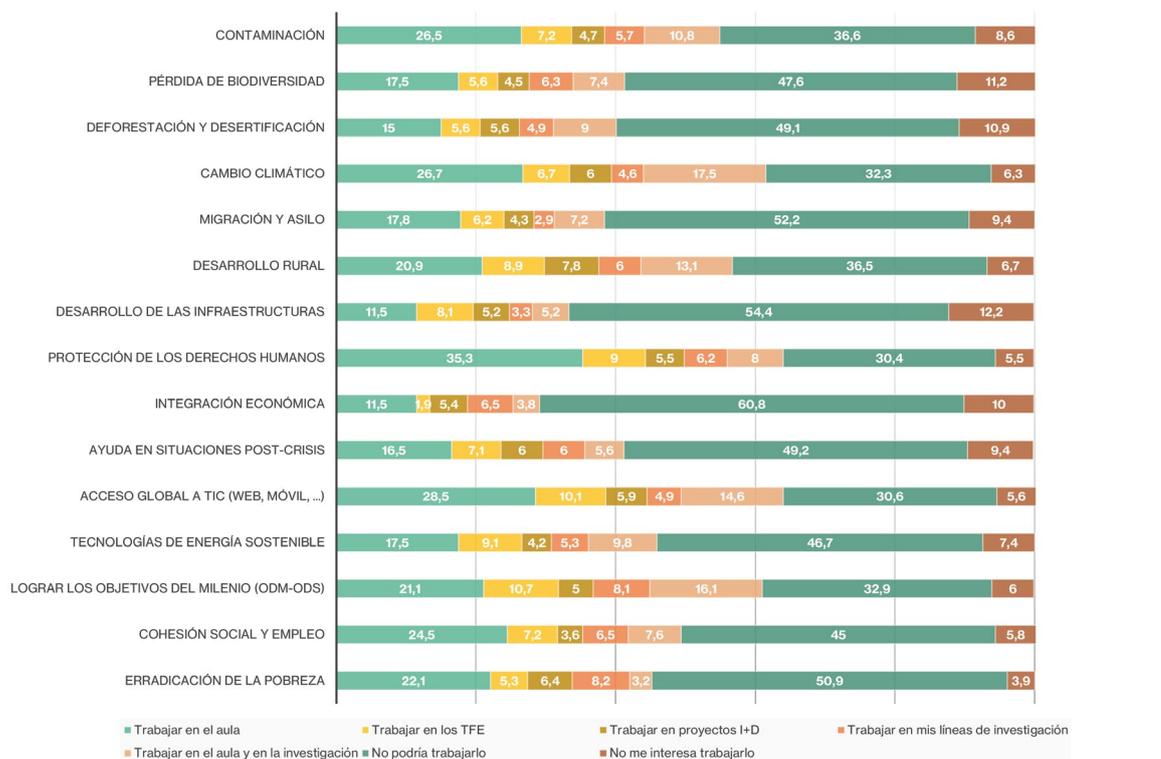
Fuente: elaboración propia

En lo referente a las líneas de trabajo, dentro de la ECG, que se podrían desarrollar en la práctica docente (Figura 29), las que más se emplean en el aula son la Protección de los Derechos Humanos (35,3%), el Acceso global a TIC (28,5%), el Cambio Climático (26,7%) y la Contaminación (26,5%); por otro lado, las líneas que más se emplean en los Trabajos Fin de Grados -TFG- son Lograr los ODM-ODS (10,7%), el Acceso global a TIC (10,1%), las Tecnologías de Energía Sostenible (9,1%) y la Protección de los Derechos Humanos (9%); en cuanto a las líneas que se emplean en proyectos I+D, presentan los porcentajes más elevados el Desarrollo Rural (7,8%), la Erradicación de la Pobreza (6,4%), la Ayuda en Situaciones Post-crisis (6%) y el Cambio Climático (6%); también, las líneas de trabajo de ECG que coinciden, más concretamente, con las líneas de investigación del PDI son la Erradicación de la Pobreza (8,2%), Lograr los ODM-ODS (8,1%) y la Cohesión Social y Empleo (6,5%); por otro lado, las líneas que mayor porcentajes presentan y que se trabajan, tanto en el aula como en la investigación, son el Cambio Climático (17,5%), Lograr los ODM-ODS (16,1%) y el Acceso Global a TIC (14,6%); finalmente, las líneas que no pueden o que no generan interés son Integración Económica (70,8%), Desarrollo de las Infraestructuras (66,6%), Migración y Asilo (61,6%) y Deforestación y Desertificación (60%).

6. Análisis de resultados

Figura 29. Líneas de trabajo, dentro de la ECG, que se podrían desarrollar en la práctica docente.

Líneas de trabajo que podría trabajar



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las líneas de trabajo que podría trabajar el profesorado, dentro de sus asignaturas, las diferencias principales entre campos de conocimiento ($p \leq .05$) se sitúan de la siguiente manera:

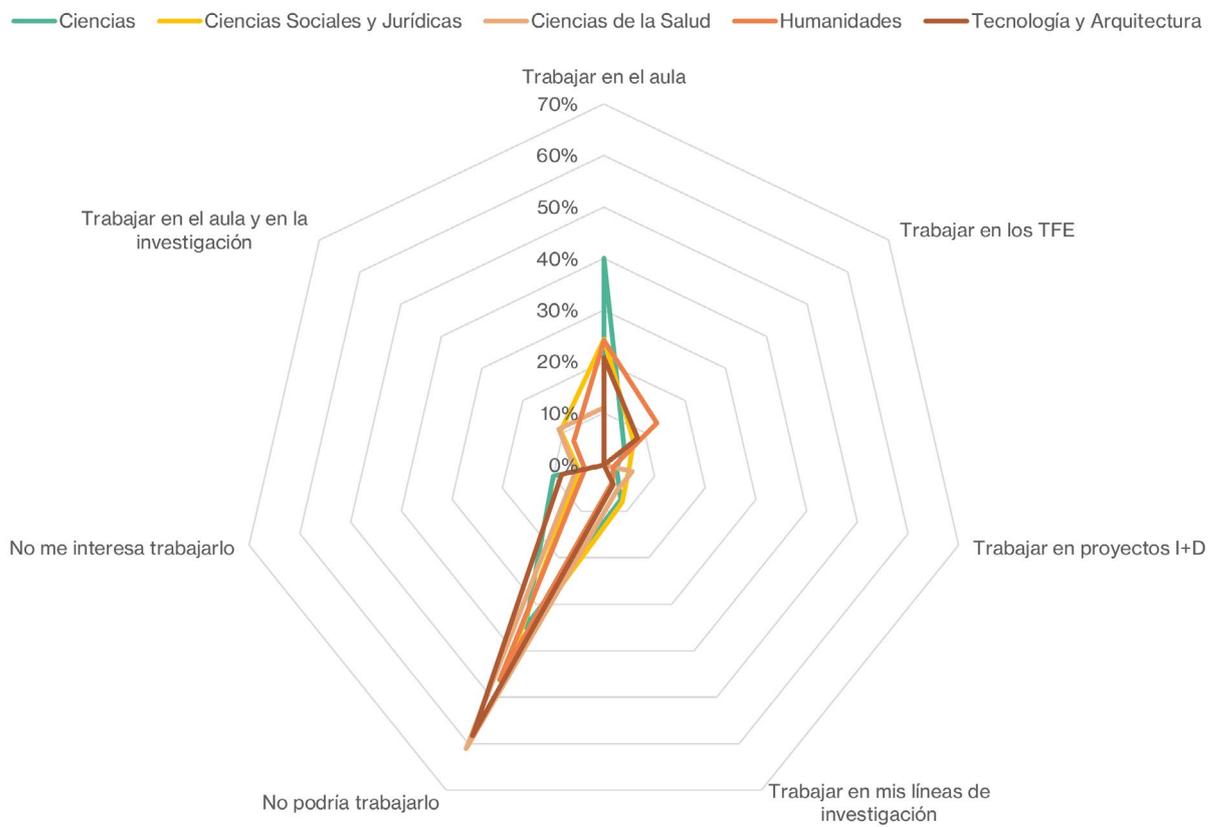
- Cohesión Social y Empleo, es la más empleada en el aula por docentes del campo de Ciencias (Figura 30)
- Lograr los ODM-ODS, es la más empleada en el aula por docentes del campo de Ciencias Sociales y Jurídica, siendo significativamente llamativo el porcentaje de docentes del campo de Humanidades que indica no trabajar dicha línea (Figura 31)
- Tecnologías de Energía Sostenible, es la más trabajada en el aula por docentes del campo de Ciencias de la Salud y de Tecnología y Arquitectura
- Desarrollo de las Infraestructuras, es la más trabajada en Tecnología y Arquitectura, tanto en el aula como en los TFE (Figura 32)
- Cambio Climático, es la más trabajada en el aula dentro del campo de Tecnología y Arquitectura (Figura 33)

6. Análisis de resultados

- Contaminación, es la más trabajada en Ciencias, tanto en el aula como en la investigación.
- Deforestación y Desertificación, es la línea que más se trabaja, tanto en el aula como en los TFE de la rama de Tecnología y Arquitectura.

Figura 30. Líneas de trabajo: Cohesión Social y Empleo (según el campo de conocimiento de los participantes).

Cohesión social y empleo

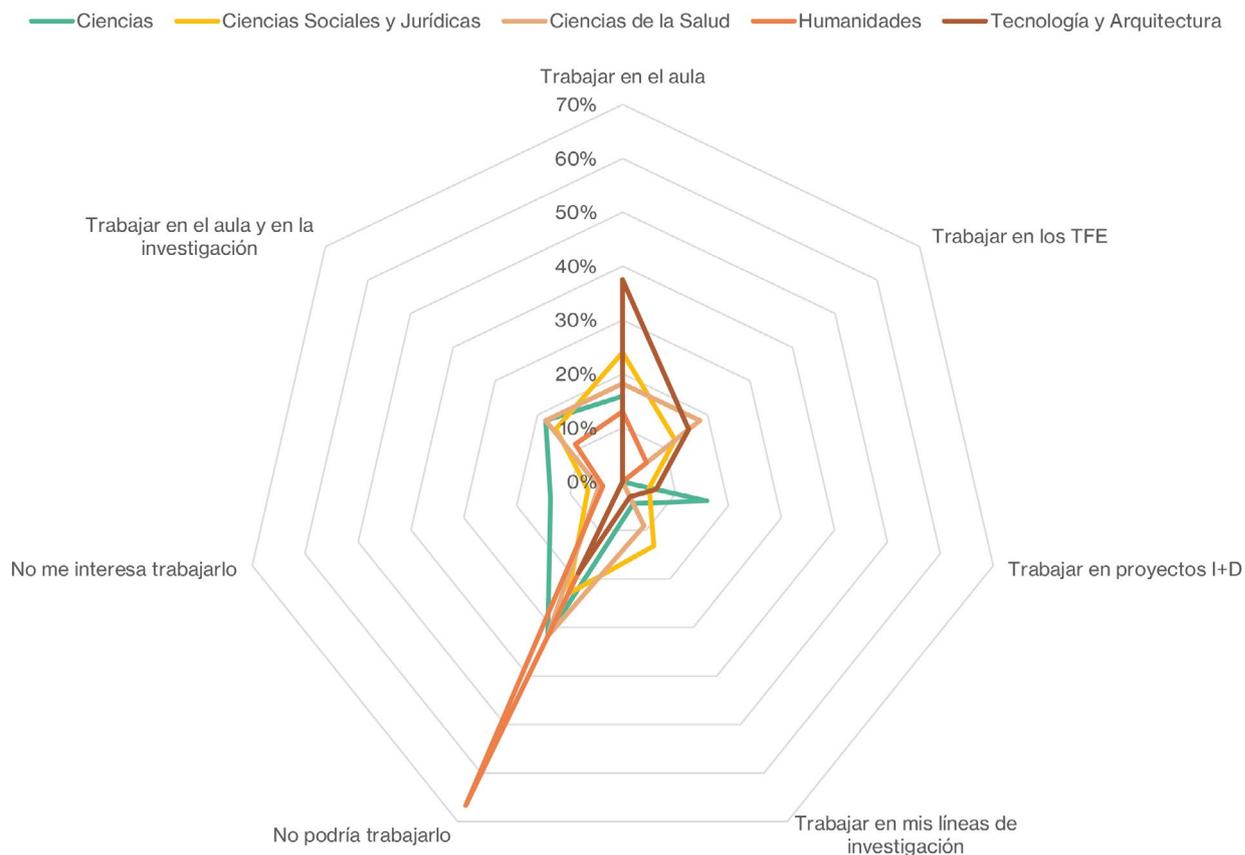


Fuente: elaboración propia

6. Análisis de resultados

Figura 31. Líneas de trabajo: Lograr los ODM-ODS (según el campo de conocimiento de los participantes)

Lograr los Objetivos del Milenio (ODM-ODS)

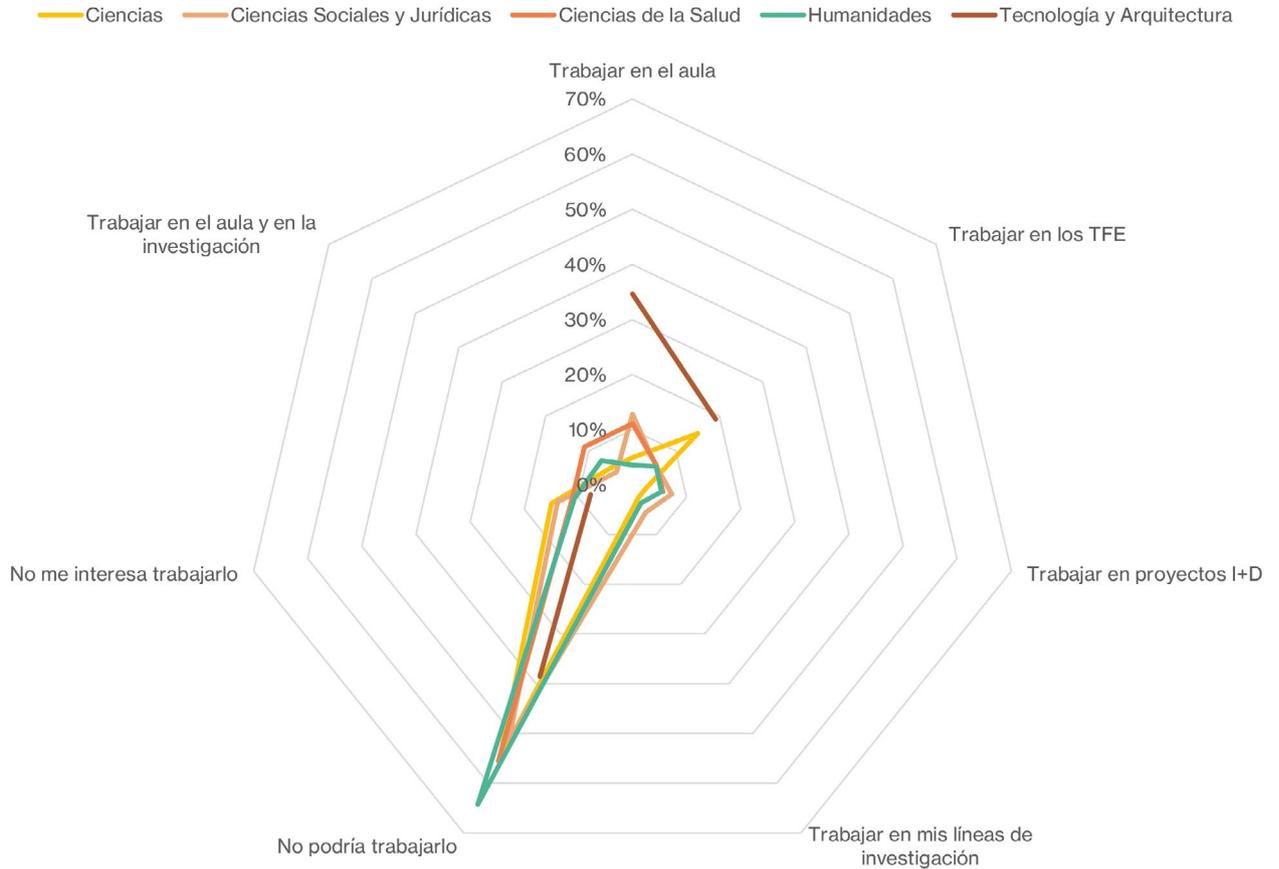


Fuente: elaboración propia

6. Análisis de resultados

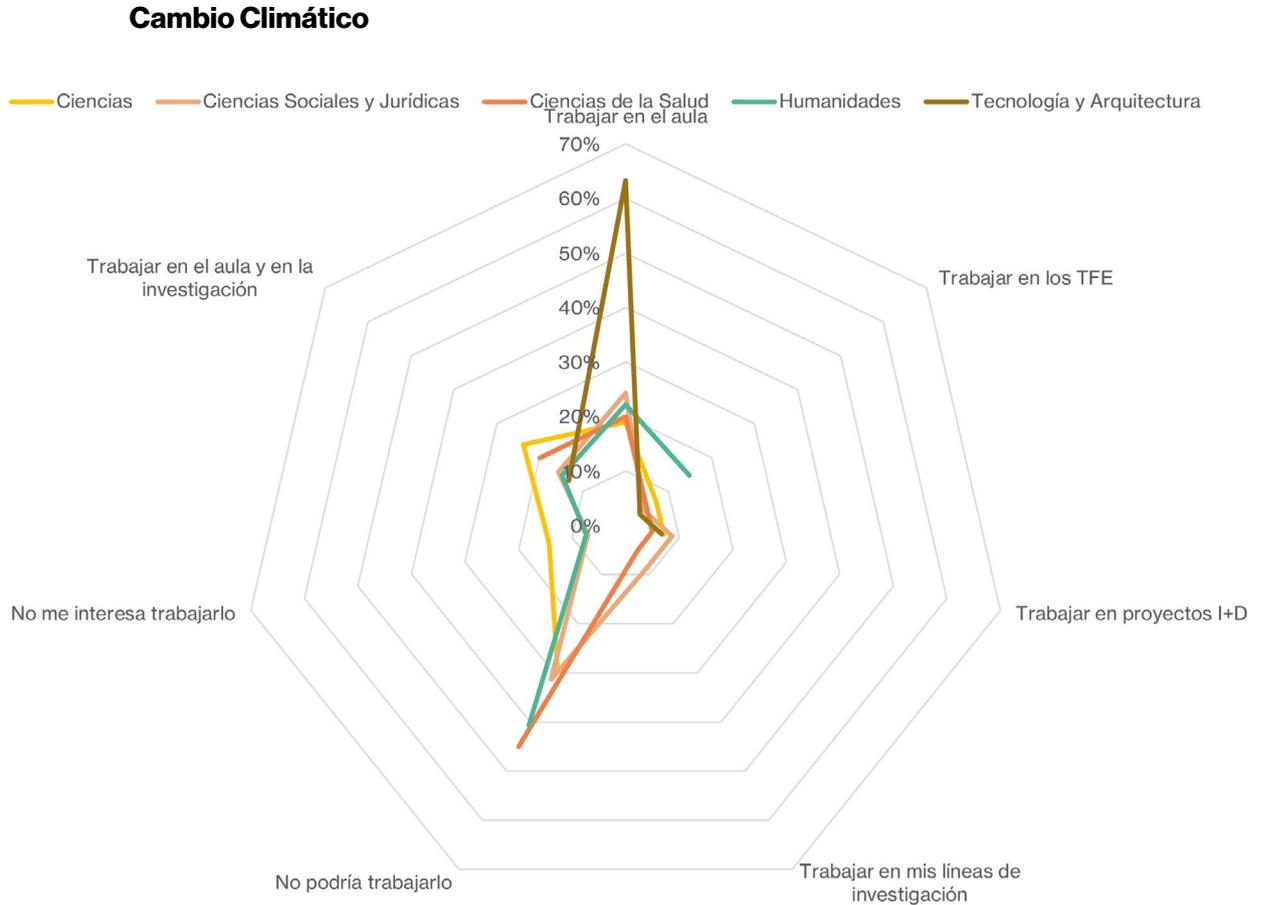
Figura 32. Líneas de trabajo: Desarrollo de las Infraestructuras (según el campo de conocimiento de los participantes).

Desarrollo de las infraestructuras



Fuente: elaboración propia

Figura 33. Líneas de trabajo: Cambio Climático (según el campo de conocimiento de los participantes).



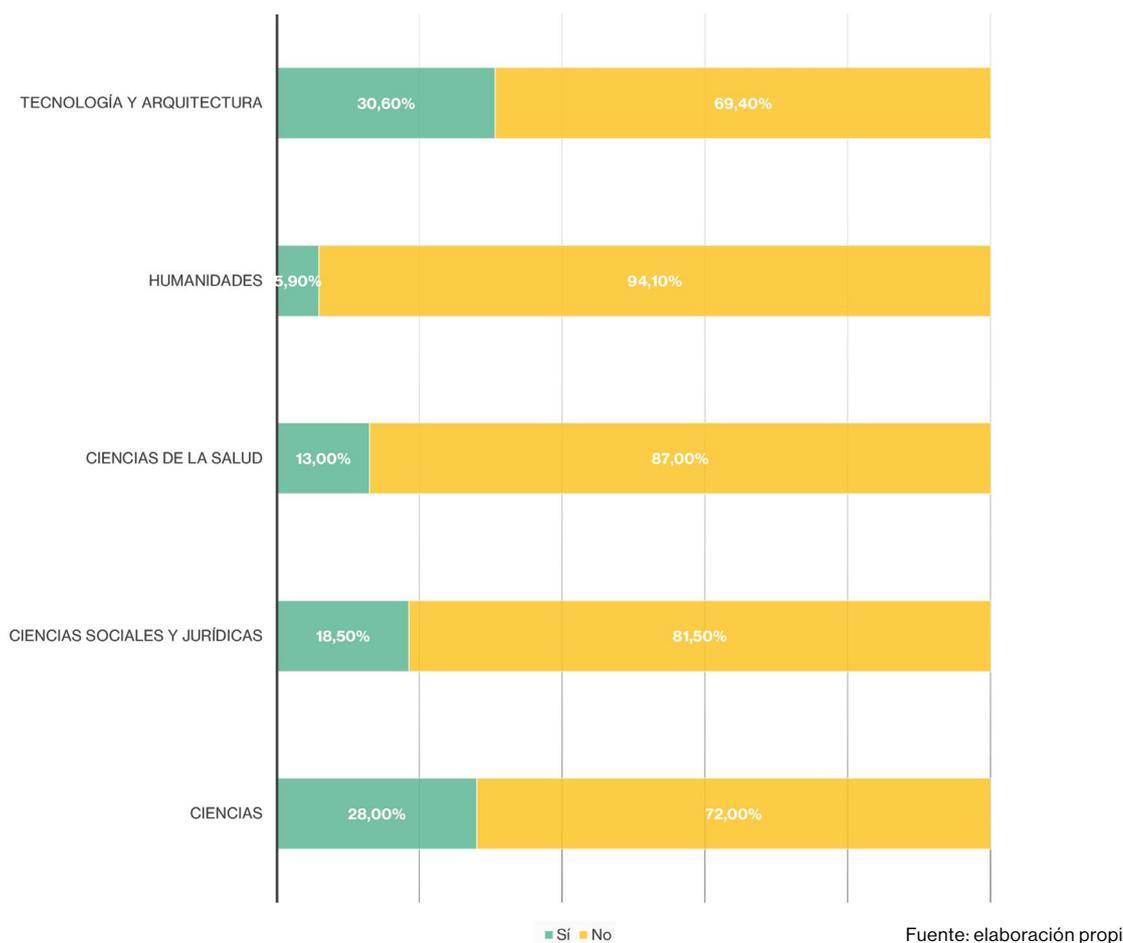
Fuente: elaboración propia

Entre la práctica docente, también podemos encontrar la colaboración con alguna entidad o institución para trabajar la ECG en el marco de las asignaturas. En este sentido, tan sólo el 18% de los participantes indica haber realizado alguna colaboración de este tipo, frente a un 82% que señala no haberlas realizado nunca. Cabe señalar, en este sentido, que las diferencias significativas ($p \leq 0.05$) se encontraron entre el campo de Humanidades, que es la que menos colaboración con entidades o instituciones ha mantenido, en comparación con el resto de campos (Figura 34).

6. Análisis de resultados

Figura 34. Colaboración con alguna entidad para trabajar la ECG en el marco de las asignaturas, según campos de conocimiento.

¿Ha realizado algún tipo de actividad, en colaboración con alguna entidad o institución, para trabajar la EpD-CG en el marco de sus asignaturas?



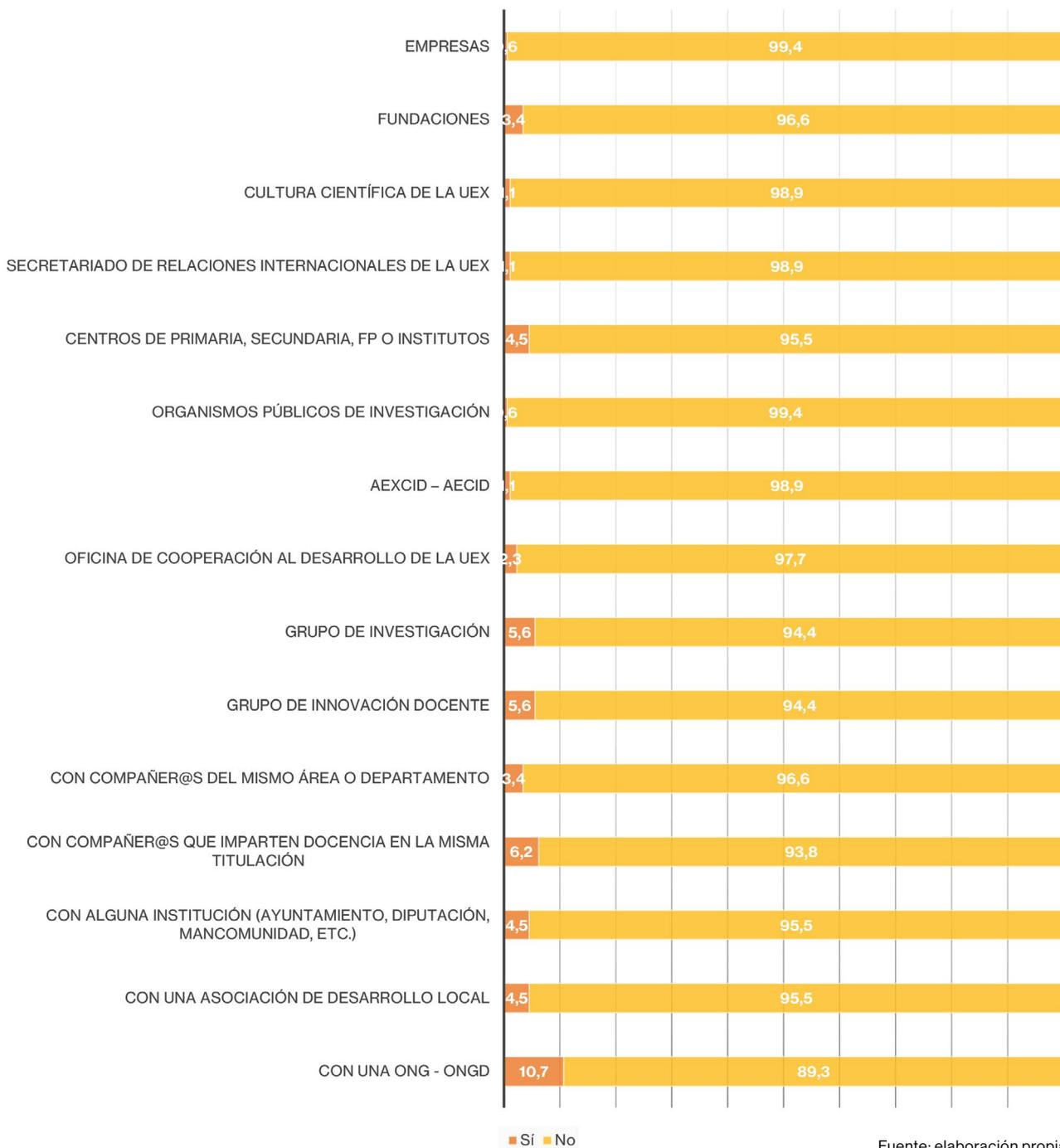
En los casos en los que se han llevado a cabo colaboraciones, las entidades, instituciones o colaboradores más frecuentes son:

- ONG y ONGD (10,7%)
- Docentes que imparten clase en la misma titulación (6,2%)
- Grupos de Innovación Docente (6%)
- Grupos de Investigación (ambos 6%)

En cuanto a las entidades o instituciones con las que menos colaboraciones se registran son organismos públicos de investigación y empresas (ambas un 0,6%), y AEXCID, AECID, Secretario de Relaciones Internacionales de la UEx y Cultura Científica de la UEx, con apenas un 1,1% (Figura 35).

6. Análisis de resultados

Figura 35. Entidades con las que se colabora para trabajar la ECG.

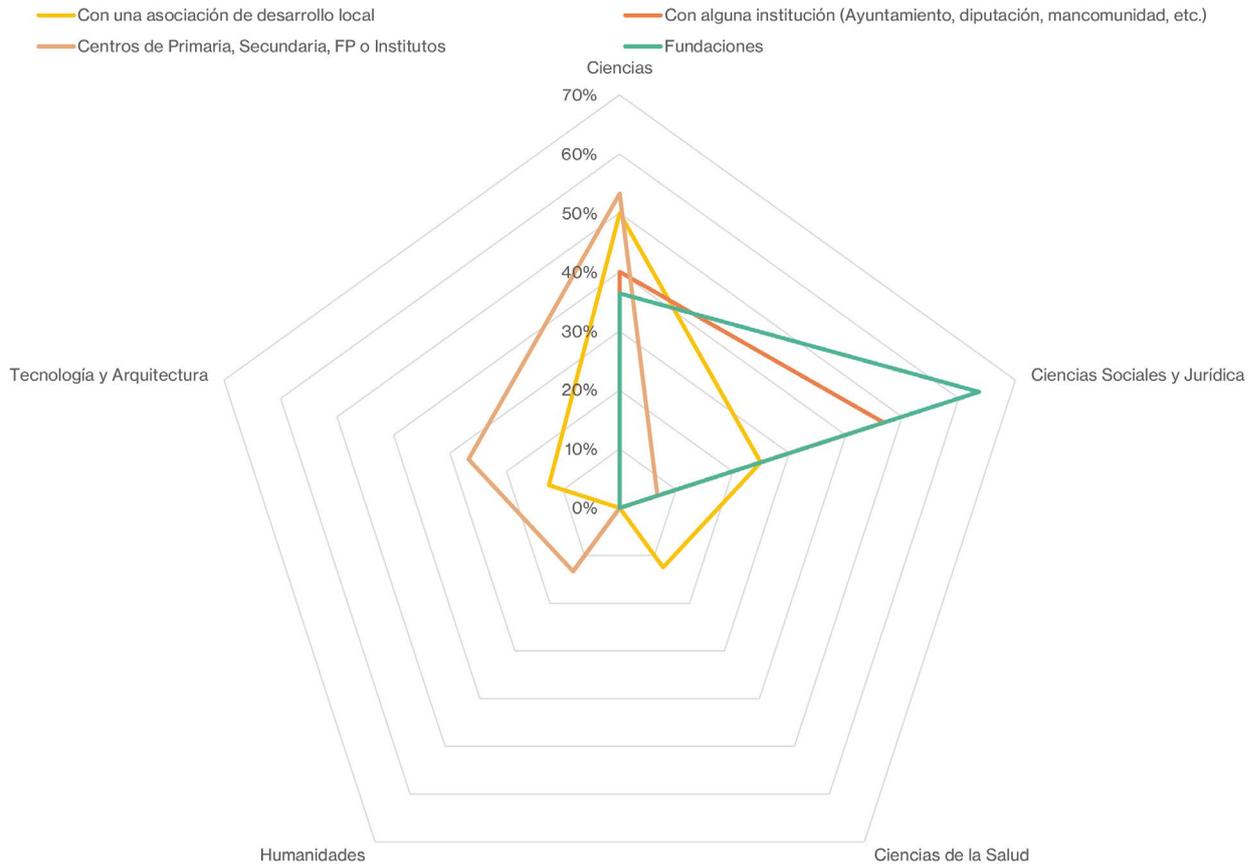


Al analizar al grupo de docentes que colaboran con distintas entidades o instituciones en temas relacionados con la ECG (Figura 36), se han encontrado diferencias significativas entre los diferentes campos de conocimiento, concretamente en Ciencias se trabaja más con asociaciones de desarrollo local ($p=,001$) y centros de educación ($p=,000$), mientras que Ciencias Sociales y Jurídicas tiene más colaboración con fundaciones ($p=,037$) e instituciones públicas del entorno ($p=,021$).

6. Análisis de resultados

Figura 36. Entidades con las que se colabora para trabajar la ECG, según el campo de conocimiento de las personas participantes.

Tipo de entidad o institución con la que se colabora



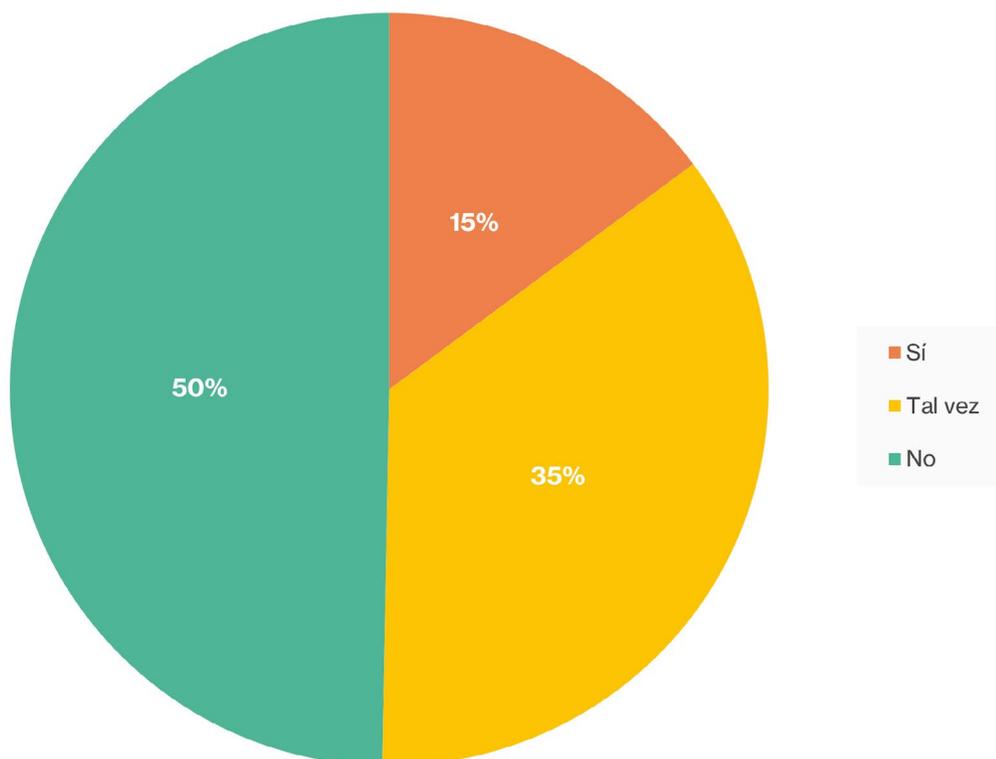
Fuente: elaboración propia

En cuanto al análisis sobre la percepción del profesorado acerca de si introducir transversalmente conceptos o contenidos sobre ECG en la planificación de las asignaturas, implicaría una sobrecarga en su docencia, un 14,8% afirmó que, efectivamente, esa implementación supondría una sobrecarga, frente a un 35,5% que indicó que tal vez lo supondría y un 49,7% que no considera que se generase tal sobrecarga (Figura 37).

6. Análisis de resultados

Figura 37. Percepción acerca de la sobrecarga docente en el caso de implementar contenidos de ECG en las asignaturas.

¿Considera qué trabajar transversalmente la ECG puede suponer una sobrecarga en su docencia?



Fuente: elaboración propia

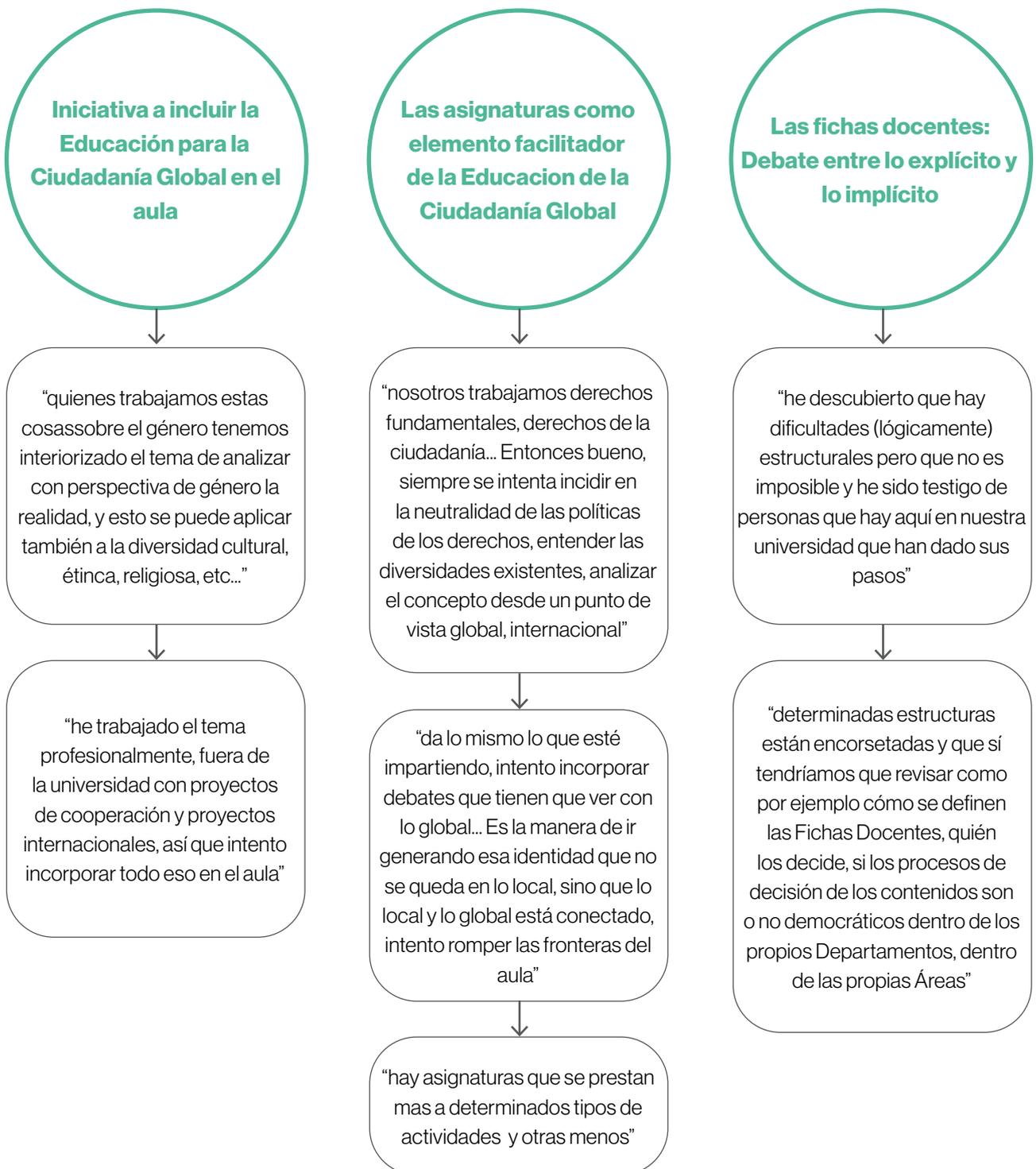
Además de con el cuestionario, la práctica docente ha sido analizada mediante un análisis de contenidos expuestos y debatidos en el Grupo focal. En la Figura 38 se recogen las categorías y códigos más representativos.

6. Análisis de resultados

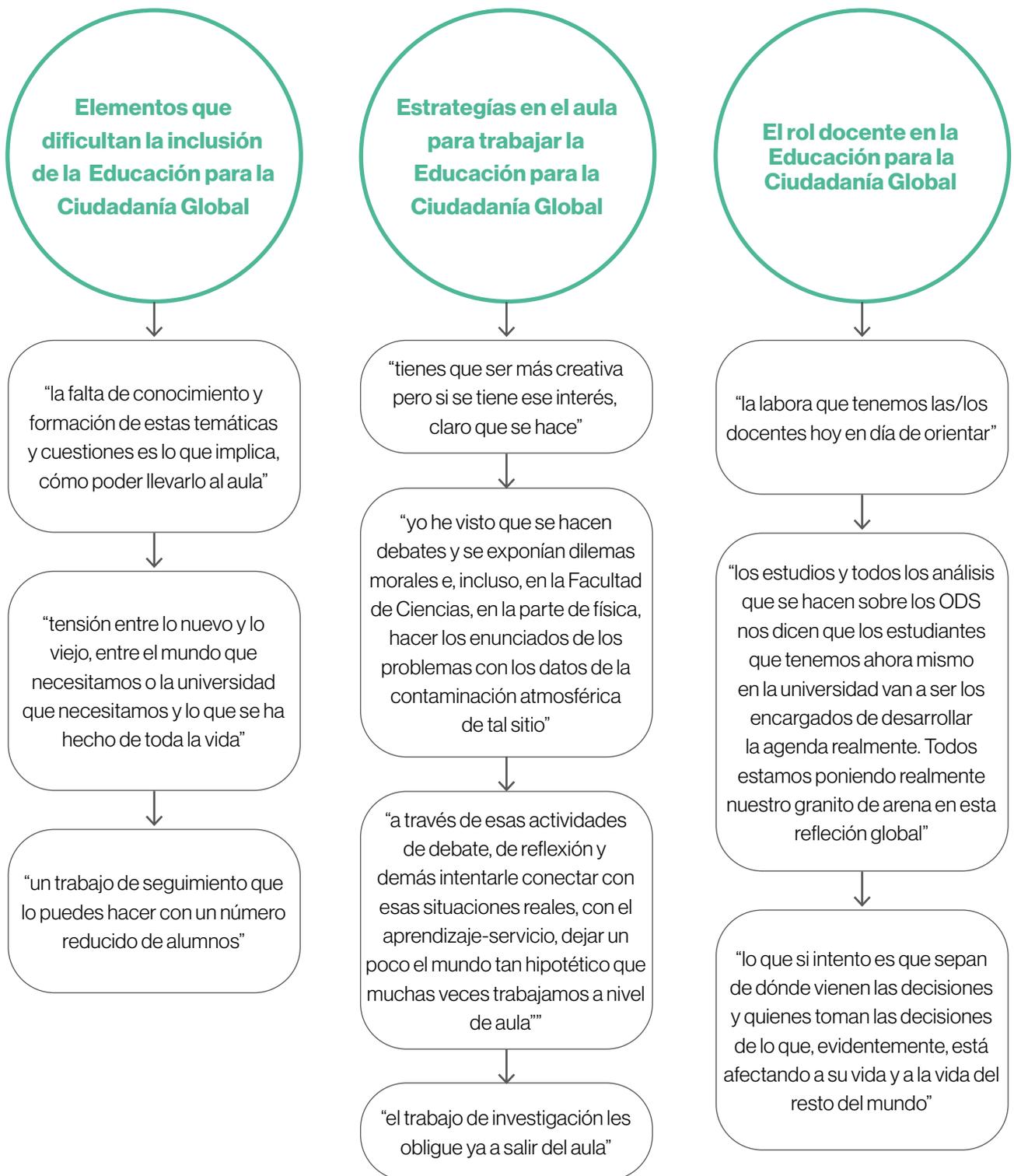


Figura 38. Categorías y códigos de contenidos del Grupo focal.

La práctica doc



cente en el aula



6. Análisis de resultados

6.7. Indagar sobre el interés por posibles líneas de investigación en cuestiones relacionadas con la ECG.

El porcentaje de docentes que considera imprescindible la investigación sobre ECG en el ámbito de la educación superior universitaria es de un 83,1%, frente a un 16,9% que no la considera imprescindible, siendo significativo ($p=.000$) el número de mujeres que son partidarias de dicha consideración, concretamente 9 de cada 10, mientras que en el caso de los hombres es de 7 de cada 10. Es decir, parece existir un mayor consenso entre las mujeres acerca de la importancia de incluir en la investigación aspectos relacionados con la ECG.

En esta misma línea y tomando en consideración los campos de conocimiento, las diferencias significativas ($p \leq .05$) se encuentran en el área de Tecnología y Arquitectura, donde es mayor la consideración de que no es imprescindible la investigación sobre ECG en el ámbito de la educación superior universitaria, en comparación con Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Humanidades (Figura 38).

Figura 39. Necesidad de investigación sobre ECG en el ámbito de la educación superior, según el campo de conocimiento de los participantes.

Opinión sobre la investigación en EpD-CG en la educación superior



Las líneas de trabajo sobre ECG que más se trabajan actualmente son (Figura 39): Cambio Climático (20%) y Lograr los ODM-ODS (19,9%), mientras que las líneas que menos se trabajan son las relacionadas con Integración económica (1,5%) y Migración y Asilo (4,5%); en cuanto a aquellas que podrían vincularse con alguna de las líneas de investigación, las que más interesan son: Protección de los Derechos Humanos (38,3%), Ayuda en Situaciones Post-crisis (37,2%) y Desarrollo Rural (37%), no obstante entre el 20 y el 35% indica que podría trabajar alguna de las líneas de investigación consideradas; en otro sentido, el mayor porcentaje de do-

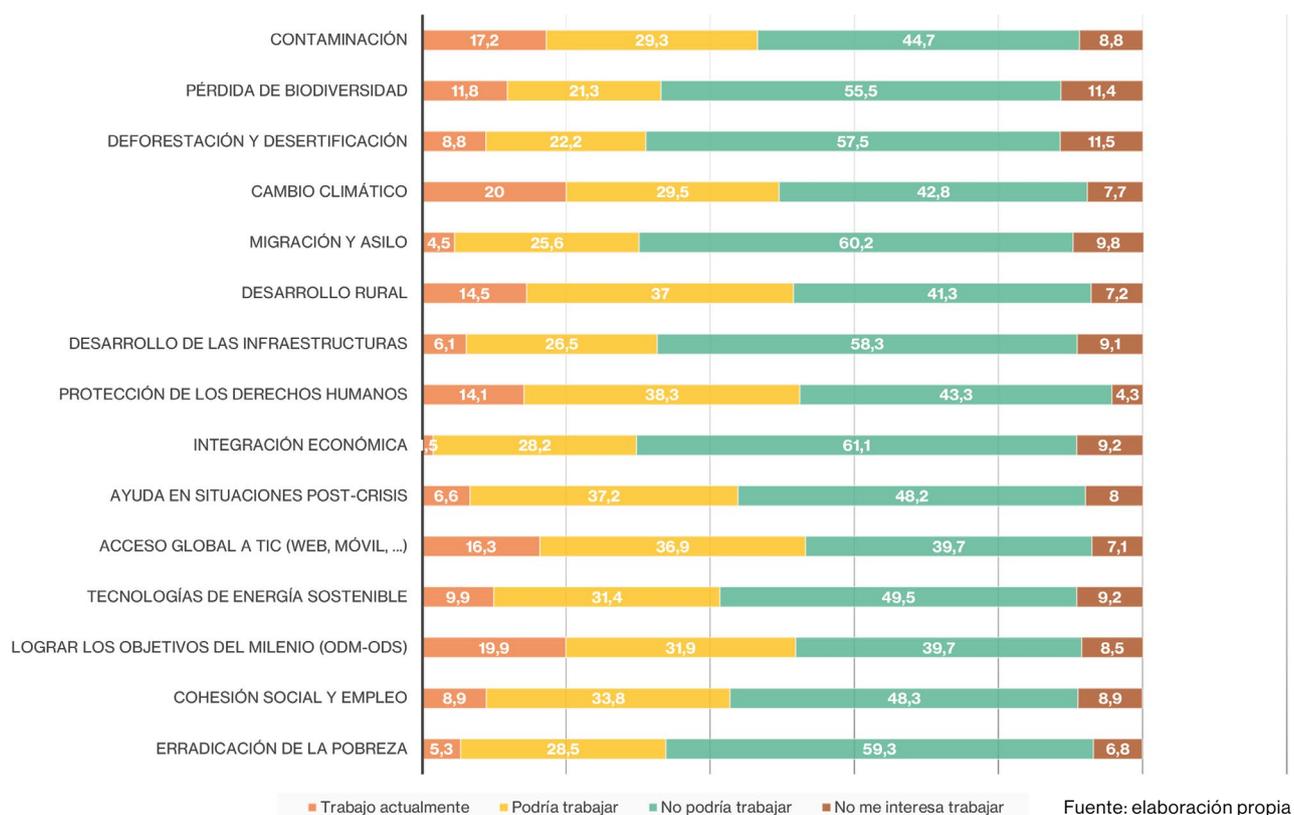
6. Análisis de resultados

centes que no podrían trabajar se encuentran en las líneas de investigación Integración Económica (61,1%) y Migración y Asilo (60,2%) y los que menos interés generan son sobre Deforestación y Desertificación (11,5%) y Pérdida de la Biodiversidad (11,4%).

Otro aspecto sobre las líneas de trabajo en ECG que cabe destacar significativamente ($p \leq .05$) son las diferencias halladas según el sexo, donde las mujeres actualmente trabajan más que los hombres en temas relacionados con la Protección de los Derechos Humanos y la Pérdida de Biodiversidad.

Figura 40. Interés por las distintas líneas de investigación sobre la ECG.

Líneas de trabajo que podría vincularse con alguna de sus líneas de investigación



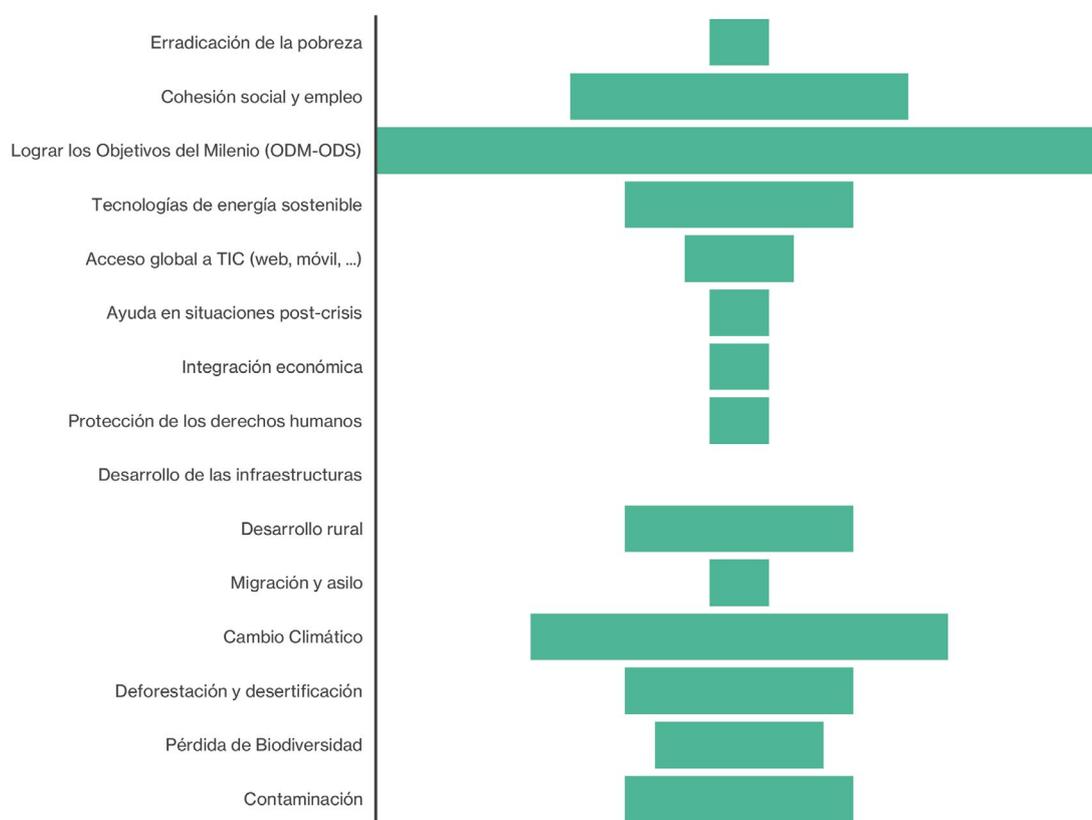
En cuanto a la presentación de solicitudes de algún proyecto de investigación (convenio o contrato) relacionado con líneas de trabajo en el marco de la investigación para la ECG, tan sólo lo ha solicitado un 13,8%, siendo las líneas más habituales lograr los ODM-ODS (7,3%), Cambio Climático (4,2%) y Cohesión social y empleo (3,4%) y la línea menos propuesta en los proyectos es Desarrollo de las infraestructuras (0%) (Figura 40). Por otro lado, cabe señalar que, en este caso, ambos sexos indican por igual haber presentado proyectos de investigación sobre erradicación de la pobreza, ODM-ODS, Tecnologías de Energía Sostenible, Acceso Global a

6. Análisis de resultados

TIC, Ayuda en Situaciones Post-crisis, Integración Económica, Protección de los Derechos Humanos, Desarrollo de las Infraestructuras, Migración y Asilo, Cambio Climático, Deforestación y Desertificación, Pérdida de Biodiversidad, Contaminación. No obstante, los hombres destacan más en la solicitud de proyectos de investigación sobre Cohesión Social y Empleo y Desarrollo Rural ($p \leq .05$).

Figura 41. Proyectos de investigación solicitados vinculados a ECG.

Proyectos de investigación solicitados sobre ECG



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la dirección de Trabajos Fin de Estudios (TFE) relacionado con líneas de trabajo en el marco de la investigación para la ECG, las más trabajadas son lograr los ODM-ODS (15,3%), Cambio Climático (12,3%) y Acceso global a TIC (12,0%); y las líneas menos desarrolladas en los TFE son Erradicación de la Pobreza (0%) e Integración Económica (8%) (Figura 41). Por otro lado, cabe señalar que ambos sexos afirman por igual tener interés por trabajar las líneas de investigación relacionadas con la ECG, salvo en los temas sobre Erradicación de la Pobreza y el Acceso Global a las TIC, que las mujeres indican trabajar en mayor medida y la Integración Económica, que podrían trabajar en la dirección de TFE ($p \leq .05$).

En el caso de las líneas de trabajo que podría trabajar el profesorado en la dirección de los trabajos fin de estudios (TFE), las diferencias significativas se encuentran en los temas sobre Erradicación de la Pobreza ($p = .006$), siendo uno de los temas que más se trabaja en el campo de Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con el resto de campos de conocimiento; Lograr

6. Análisis de resultados

los ODM-ODS ($p=,033$) es más trabajado, actualmente, en Ciencias de la Salud, en comparación con los demás campos. Por otro lado, los contenidos sobre Tecnologías de Energía Sostenible ($p=,044$) e Integración Económica ($p=,004$) son de los que menos se trabajan en TFE, mientras que Desarrollo Rural ($p=,018$) es uno de los temas que más se trabaja en el campo de Ciencias de Salud y en el de Humanidades; Migración y Asilo ($p=,008$) es una de las cuestiones que más se trabaja en el campo de Ciencias y en el de Ciencias de la Salud, en comparación con el resto; y Cambio Climático ($p=,028$), uno de los temas que más interés tiene para el campo de Ciencias, puesto que es uno de los temas que más trabajan en comparación con el resto de campos.

Figura 42. Proyectos de investigación solicitados vinculados a ECG.

Líneas de trabajo en la dirección de Trabajos Fin de Estudios



Fuente: elaboración propia

7

Síntesis de resultados

7. Síntesis de resultados

I. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

II. CONOCER EL COMPROMISO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CUESTIONES RELACIONADAS CON LA CIUDADANÍA GLOBAL

III. INDAGAR SOBRE EL CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN ECG

IV. CONOCER QUÉ CONTENIDOS DE ECG SON INCLUIDOS EN LOS PLANES DOCENTES DE LAS ASIGNATURAS DE LA UEX

V. CONOCER QUÉ CONTENIDOS DE LA ECG SON INTEGRADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

VI. INDAGAR SOBRE EL INTERÉS POR POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CUESTIONES RELACIONADAS CON LA IECG

I. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
El 47,5% son mujeres y el 52,5% hombres.		
<p>Campos de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 42% Ciencias Sociales y Jurídicas - 19,9% Humanidades - 14,2% Ciencias - 13,1% Ciencias de la Salud - 10,8% Tecnología y Arquitectura 	<p>Campos de conocimiento:</p> <p>la presencia de hombres es significativamente mayor en los campos de Ciencias y de Tecnología y Arquitectura.</p>	
<p>Años de experiencia laboral:</p> <ul style="list-style-type: none"> 41,5% entre 1 y 10 años 29,2% entre 16 y 25 años 		<p>Años de experiencia docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> 18,11 años en los campos de Ciencias y de Tecnología y Arquitectura 11,92 años en Ciencias Sociales y Jurídicas

7. Síntesis de resultados

<p>II. CONOCER EL COMPROMISO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CUESTIONES RELACIONADAS CON LA CIUDADANÍA GLOBAL</p>		
<p>PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL</p>	<p>PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA</p>	<p>PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA</p>
<p>Del conjunto de docentes que afirma conocer el concepto de ECG, 2 de cada 3, señala que se ha informado a través de medios de comunicación, redes sociales, webs y blogs, a través de iniciativas sociales y en asociaciones.</p>	<p>Tanto hombres como mujeres utilizan principalmente los medios de comunicación y redes sociales como fuente principal de información sobre temas relacionados con la ECG, no obstante, teniendo en consideración otras fuentes, las mujeres indican recurrir a la formación (académica, no reglada y SOFD) mientras que los hombres indican en mayor medida las iniciativas sociales.</p>	
<p>El conjunto de docentes que han tenido algún tipo de experiencia en el ámbito de la ECG representa el 30,5%.</p>	<p>Son las mujeres las que indican tener mayor experiencia en el ámbito de las ECG.</p>	<p>Hay más docentes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que indican tener experiencias en ECG, en comparación con el profesorado de Ciencias de la Salud y de Arquitectura y Tecnología.</p>
<p>Los motivos de la experiencia en la ECG pueden sintetizarse en los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades divulgativas o profesionales de docencia (40%) • Ser miembro de alguna ONG-ONGD (35,4%) • Experiencias por la colaboración con distintas organizaciones en proyectos (14,5%) • Realización de proyectos de investigación para las ONG-ONGD (9,1%) 		<p>En Ciencias de la Salud, destacan como motivos para estas experiencias, ser miembro de ONG-ONGD y en Ciencias Sociales y Jurídicas, el hecho de participar en actividades divulgativas o profesionales.</p>

7. Síntesis de resultados

II. CONOCER EL COMPROMISO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CUESTIONES RELACIONADAS CON LA CIUDADANÍA GLOBAL		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>En cuanto a las opiniones respecto a los principales problemas a los que se enfrenta actualmente la humanidad y la pobreza, los porcentajes más elevados se registran en los problemas relativos al cambio climático, degradación del medioambiente y los problemas vinculados con los Derechos de la Humanidad.</p>	<p>En cuanto a la consideración relativa a las causas de situaciones de pobreza que se conocen en el mundo, los hombres indican más las razones históricas y la corrupción política, mientras que las mujeres identifican más las causas de la situación de pobreza con la discriminación y la desigualdad, el desempleo, la economía mundial injusta y las políticas de los gobiernos rico y multinacionales.</p>	<p>En cuanto a la consideración relativa a las causas de situaciones de pobreza: los campos de Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades registran mayor consenso en las causas relacionadas con las razones históricas, las leyes laborales y la economía mundial injusta y el campo de Tecnología y Arquitectura indican las razones vinculadas con las políticas de los gobiernos rico.</p>
<p>Frecuencia en la participación de actividades: mayor frecuencia son las donaciones a organizaciones que ayudan a países empobrecidos y la compra de productos de comercio justo. Las acciones que son nada o muy poco frecuentes son: apadrinamiento de menores de otros países, acciones políticas de ayuda a países empobrecidos, y el voluntariado y la participación en alguna organización para el desarrollo.</p>	<p>Las mujeres indican mayor frecuencia que los hombres en la compra de productos de comercio justo, mientras que los hombres registran mayor frecuencia que las mujeres en actividades participativas como integrante de una organización para el desarrollo.</p>	<p>El campo de Ciencias Sociales y Jurídicas registran una frecuencia más habitual en el desarrollo de programas educativos para el desarrollo; Ciencias de la Salud y Humanidades registran una frecuencia más habitual en actividades relacionadas con el apadrinamiento de menores; Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades registran una frecuencia más habitual en actividades relacionadas con las acciones políticas de ayuda a países empobrecidos y en actividades relacionadas con el voluntariado.</p>

7. Síntesis de resultados

III. INDAGAR SOBRE EL CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN ECG		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>Conoce el concepto ECG: el 51,4% del profesorado confirma que conoce el concepto.</p>	<p>Las mujeres indican conocer el concepto ECG en mayor medida que los hombres.</p>	<p>El campo que mayor conocimiento tiene sobre el concepto de ECG es Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que la que menos conocimiento tiene es el área de Tecnología y Arquitectura.</p>
<p>Autoevaluación sobre conceptos relacionados con la ECG: los conceptos más conocidos son: Consumo responsable e Igualdad entre mujeres y hombres; los menos conocidos son: Objetivos y proyectos de Educación para el Desarrollo, Programas de apadrinamiento internacional, Habitabilidad Básica, Tecnologías Apropiables, Protocolo de Nagoya y Deuda ecológica.</p>	<p>En los conocimientos relativos a la compra ética, consumo responsable y deuda ecológica, las mujeres indican en mayor medida saber sobre estas cuestiones; y en el caso de los hombres, registran mayor conocimiento en temas sobre la deuda externa, la desigualdad económica en el mundo y la pobreza.</p>	<p>Las diferencias entre los campos de conocimiento se encuentran principalmente entre las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias de la Salud, siendo esta última área la que menor conocimiento presenta en todos los conceptos relativos a la educación para la ciudadanía global.</p>
<p>Formación específica en el ámbito de la ECG: reconoce tener formación específica un 18,9% del profesorado consultado.</p>		<p>Los campos de Ciencias y de Ciencias Sociales y Jurídicas son las que indican tener algún tipo de formación específica en comparación con el resto de campos, destacando significativamente la diferencia en el campo de Ciencias de la Salud, dado que es el que cuenta con menor número de docentes que indican tener formación en ECG.</p>
<p>Tipo de formación recibida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cursos de formación de asociaciones y fundaciones (36,4%) - Cursos de formación de entidades públicas (21,2%) - Publicaciones y reuniones científicas (13,6%) <p>...</p> <p>CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA</p>	<p>La formación en el caso de los hombres se realiza fundamentalmente a través de asociaciones y fundaciones, mientras que en el caso de las mujeres el tipo de formación está más diversificado, realizándose cursos de formación</p> <p>....</p> <p>CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA</p>	

7. Síntesis de resultados

III. INDAGAR SOBRE EL CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN ECG		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a congresos (12,1%) - Cursos de formación de entidades privadas y formación oficial (6,1%) - Formación a través de máster (10,6%) 	de entidades públicas, mediante la asistencia a congresos y a través de publicaciones y reuniones científicas	
En cuanto a la consideración sobre si debería haber una formación específica en ECG dirigida al profesorado universitario, el 71,9% responde positivamente.	Los hombres indican en mayor medida que esta formación no tiene que estar dirigida a todo el PDI y sí dirigirse hacia áreas más específicas.	
Solicitud e instancias de propuestas formativas: solo un 13% ha emprendido este tipo de acciones, llevándose a cabo principalmente en jornadas, seminarios o congresos (50%) y en menor proporción a través del Servicio de Orientación y Formación Docente (16,7%), Grupo de Innovación Docente (12,5%) y Plan de Acción Tutorial del centro (4,2%)		
Nivel de actuación que tienen mayor representación son aquellos en los que se considera que debería ser introducida por el profesorado, aplicando estos conocimientos de manera transversal en los Planes Docentes de las asignaturas por el 65,9%, y debería ser introducida por la universidad, a través de la Oficina Universitaria de Cooperación y Acción Solidaria (56,1%); y una menor proporción se considera a nivel de centro bien a través de Planes de Acción Tutorial (PAT; 36,6%) o bien a través de los Consejos de Estudiantes (29,9%).		

7. Síntesis de resultados

IV. CONOCER QUÉ CONTENIDOS DE ECG SON INCLUIDOS EN LOS PLANES DOCENTES DE LAS ASIGNATURAS DE LA UEX		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>Para el 78,9% del profesorado la inclusión de la formación en ECG debería darse en todos los niveles educativos, mientras que un 18,7% opina que debería distribuirse según los distintos niveles educativos.</p>		
<p>Sobre la inclusión de la formación en ECG en la educación superior como una asignatura específica presente en los títulos universitarios, un 41% considera que podrían incluir únicamente en los títulos directamente relacionados con la ECG, un 33% considera que podría hacerse en todos los títulos y un 26% considera que no debería ser una asignatura específica en los títulos universitarios.</p>	<p>Las mujeres consideran que ECG debería considerarse una asignatura específica en los títulos universitarios en mayor medida que los hombres.</p>	<p>Las áreas que sí consideran que debería incluirse son Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Humanidades; y las áreas que consideran que no tiene que ser una asignatura específica son las áreas de Ciencias y Tecnología y Arquitectura.</p>
<p>En cuanto a la inclusión de algún contenido transversal de ECG en los planes docentes: un 48% señala no incluir contenidos transversales, un 26% indica hacerlo a veces y otro 26% señala que suele incluirlos.</p>	<p>Es significativamente superior el número de mujeres que indica introducir en los planes docentes de sus asignaturas algún elemento transversal relacionado con ECG.</p>	<p>En los campos de Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades significativamente hay más contenidos sobre ECG en sus planes docentes que en Ciencias de la Salud, Ciencias y Tecnología y Arquitectura.</p>
<p>Conceptos recogidos en las fichas docentes de las asignaturas: los más presentes en las fichas de los distintos grados son: Educación en valores 25,4%, Género (24,9%), Conciencia crítica (23,7%) y Medioambiente (22%); frente a conceptos menos incluidos como Acción humanitaria, Comercio justo, Migración y codesarrollo, Ciudadanía global, democrática y cosmopolita, Voluntariado, Subdesarrollo y pobreza.</p>	<p>Los conceptos Interculturalidad y Género son más incluidos por las mujeres y el concepto de Medioambiente más incluido por los hombres en planes docentes, así como contenidos sobre Relaciones internacionales.</p>	<p>Los distintos campos de conocimiento incluyen por igual conceptos como comercio justo, voluntariado, acción humanitaria y desarrollo humano sostenible. El campo que menos conceptos incluye es el de Ciencias.</p>

V. CONOCER QUÉ CONTENIDOS DE LA ECG SON INTEGRADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>El porcentaje de docentes que afirma introducir o explicar conceptos o contenidos relacionados con ECG en sus asignaturas es de un 24,7%, frente a un 36,2% que indica hacerlo a veces y un 39,1% que responde negativamente.</p>	<p>Es significativamente superior el número de mujeres que indica introducir o explicar conceptos o contenidos relacionados con ECG en sus asignaturas.</p>	<p>El área de Ciencias Sociales y Jurídicas es el campo de conocimiento que mayor inclusión de conceptos o contenidos realiza durante la impartición de sus asignaturas, en comparación con el resto de los campos.</p>
<p>En cuanto a los contenidos sobre ECG que se incluyen en el material docente, los más frecuentes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Igualdad entre hombres y mujeres (38%) - Relaciones interculturales (26,2%) Consumo responsable (20,3%) - Retos para un Desarrollo Humano Sostenible (17,7%). 		
<p>En relación con las líneas de trabajo, dentro de la ECG, que se trabajan durante la práctica docente, los resultados más relevantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las más trabajadas en el aula son las líneas de trabajo relativas a la Protección de los derechos humanos (35,3%) y Acceso global a TIC (28,5%); - En los TFG serían Lograr los ODM-ODS (10,7%) y Acceso global a TIC (10,7%) - En proyectos I+D+i las que presentan mayores porcentajes son Desarrollo rural (7,8%) y Erradicación de la pobreza (6,4%) <p>En cuanto a líneas de trabajo de ECG que coinciden con las líneas de investigación del personal...</p> <p>CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA</p>		<p>En relación con las líneas de trabajo, dentro de la ECG, que se podrían desarrollar en la práctica docente, destacan en relación con los campos de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cohesión social y empleo (la más trabajada en el aula por docentes del campo de Ciencias) - Lograr los ODM-ODS (la más trabajada en el aula por docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas) - Tecnologías de energía sostenible (la más trabajada en el aula por docentes de Ciencias de la Salud y de Tecnología y Arquitectura) - Desarrollo de las infraestructuras (la más trabajada en Tecnología y Arquitectura tanto en el aula como en los TFE) <p>...</p> <p>CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA</p>

V. CONOCER QUÉ CONTENIDOS DE LA ECG SON INTEGRADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>...docente e investigador, las de mayor presencia son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erradicación de la pobreza (8,2%) - Lograr los ODM-ODS (8,1%) <p>En lo que respecta al conjunto de docentes que trabaja tanto en el aula como en la investigación la ECG, las líneas de trabajo más representativas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio Climático (17,5%) - Lograr los ODM-ODS (16,1%) <p>En cuanto a las líneas de trabajo sobre ECG el conjunto de docentes indica que no podría trabajar o que no les genera interés, entre estas líneas cabe señalar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración económica (70,8%) - Desarrollo de las infraestructuras (66,6%) 		<ul style="list-style-type: none"> - Cambio Climático (la más trabajada en el aula Tecnología y Arquitectura) - Contaminación (la más trabajada en Ciencias, tanto en el aula como en la investigación) - Deforestación y desertificación (la línea que más se trabaja, tanto en el aula como en los TFE, en Tecnología y Arquitectura)
<p>Colaboración con alguna entidad o institución para trabajar la ECG en el marco de las asignaturas: el 18% indica haber realizado algún tipo de colaboración frente al 82% que señala no haber realizado ninguna colaboración.</p>		<p>El campo de Humanidades sería el que menos colaboración desarrolla con entidades o instituciones, en comparación con el resto de campos.</p>
<p>Colaboraciones más frecuentes con entidades, instituciones o contactos: ONG – ONGD (10,7%), y docentes que imparten clase en la misma titulación (6,2%).</p>		<p>En el campo de Ciencias se trabaja más con asociaciones de desarrollo local y centros de educación; y en Ciencias Sociales y Jurídicas se tiene más colaboración con fundaciones e instituciones públicas de sus respectivos ámbitos.</p>

7. Síntesis de resultados

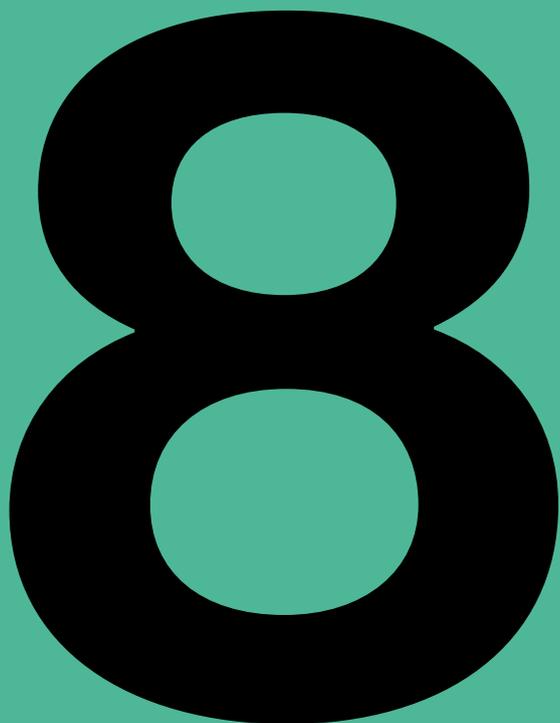
V. CONOCER QUÉ CONTENIDOS DE LA ECG SON INTEGRADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>Percepción acerca de la sobrecarga que supondría en la docencia introducir transversalmente conceptos o contenidos sobre ECG:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un 49,7% afirma que no lo considera una sobrecarga. - Un 35,5% considera que podría suponer una sobrecarga en determinadas circunstancias. - Un 14,8% señala que supondría una sobrecarga en todos los casos. 		

VI. INDAGAR SOBRE EL INTERÉS POR POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CUESTIONES RELACIONADAS CON LA IECG		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>El 83,1% considera imprescindible la investigación sobre ECG en el ámbito de la educación superior universitaria.</p>	<p>Hay mayor consenso entre las mujeres sobre la importancia de incluir en la investigación aspectos relacionados con la ECG.</p>	<p>El campo de Tecnología y Arquitectura es en el que encontramos mayor número de docentes que consideran que no es imprescindible la investigación sobre ECG en el ámbito de la educación superior universitaria, en comparación con Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Humanidades.</p>
<p>Las líneas de trabajo sobre ECG que más se desarrollan actualmente son: Cambio Climático y Lograr los ODM-ODS.</p>	<p>Las mujeres trabajan más que los hombres, temas relacionados con la Protección de los Derechos Humanos y la Pérdida de Biodiversidad.</p>	

7. Síntesis de resultados

VI. INDAGAR SOBRE EL INTERÉS POR POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CUESTIONES RELACIONADAS CON LA IECG		
PERFIL GENERAL DE LA POBLACIÓN MUESTRAL	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL SEXO DE LA MUESTRA	PERFIL ESPECÍFICO SEGÚN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA MUESTRA
<p>Entre aquellas que podrían vincularse con alguna de sus líneas de investigación, las que más interesan son: Protección de los derechos humanos, Ayuda en situaciones post-crisis y Desarrollo rural;</p> <p>Las que el profesorado afirma que no podrían trabajar son: Integración económica y Migración y asilo.</p> <p>Las que menos interés generan son Deforestación y desertificación y Pérdida de la biodiversidad.</p>	<p>Las mujeres trabajan más que los hombres, temas relacionados con la Protección de los Derechos Humanos y la Pérdida de Biodiversidad.</p>	
<p>En cuanto a la presentación de solicitudes de algún proyecto de investigación (convenio o contrato) relacionado con líneas de trabajo en el marco de la investigación para la ECG, tan sólo afirma haberlo solicitado un 13,8%, siendo las líneas más habituales lograr los ODM-ODS, Cambio Climático y Cohesión social y empleo.</p>	<p>Los hombres destacan más en la solicitud de proyectos de investigación sobre Cohesión social y Empleo y desarrollo rural.</p>	
<p>En cuanto a la posibilidad de desarrollar en la dirección de Trabajos Fin de Estudios (TFE) contenidos relacionados con la ECG, las más trabajadas son Lograr los ODM-ODS, Cambio Climático y Acceso global a TIC.</p>	<p>Las mujeres afirman trabajar más que los hombres los temas sobre Erradicación de la pobreza y el Acceso global a las TIC.</p>	<p>Los temas sobre Erradicación de la pobreza son uno de los temas que más se trabaja en el campo de Ciencias Sociales y Jurídicas.</p> <p>Por otro lado, Cambio climático es uno de los temas que más interés tiene para el campo de Ciencias.</p>





**Propuestas y recomendaciones
para favorecer la inclusión de la
ECG entre el material docente
de los diferentes títulos de la
Universidad de Extremadura**

8. Propuestas y recomendaciones

1. De acuerdo con los resultados del presente estudio, se constata la pertinencia de la implementación de la Educación para la Ciudadanía Global en el material docente de las titulaciones que se imparten en la Universidad de Extremadura.
2. Esta implementación requiere de un análisis más concreto sobre las características y proyección de los diferentes títulos, para que el encaje de los contenidos se ajuste a los intereses de las partes implicadas en la inclusión de la ECG: docentes, facultades, comisiones de grados y de calidad.
3. Para el desarrollo de esta propuesta se requiere, como elemento capital, el conocimiento, la sensibilización y aceptación por parte de la comunidad universitaria y, de manera especial, por parte del profesorado.
4. La principal estrategia de incorporación de estos contenidos en los materiales docentes de las titulaciones de la UEx debe asentarse sobre una acción sostenible y a largo plazo.
5. Por su parte, la Universidad debe promover procesos de capacitación docente que aseguren dicha sensibilización, para una implementación real y efectiva de la ECG.
6. Igualmente, la Universidad debe proveer de herramientas, recursos y estrategias que coadyuven al desarrollo de un currículo transversal universitario de Educación para la Ciudadanía Global, a partir de la inclusión de sus contenidos en los planes docentes.
7. Se recomienda especialmente el análisis en profundidad de las actuales memorias de verificación de los títulos, para una toma de decisiones que enriquezca las mismas y aporte homogeneidad de acuerdo con los distintos campos de conocimiento.
8. En consonancia con lo anterior, para una adecuada implementación de contenidos se hace necesaria la revisión específica de los planes docentes, previa consulta al profesorado responsables, para ubicar, cuando sea posible, contenidos de ECG.
9. Se recomienda el establecimiento de canales de colaboración entre la Universidad y las ONG - ONGD para planificar esta implementación de contenidos y para realizar actividades conjuntas de información, sensibilización y concienciación sobre la ECG en el ámbito universitario.

Glosario de términos



Caja de Bazar
BIBLIOTECA Y ESPACIO

Glosario de términos

Acción humanitaria.

Resulta difícil dar una definición precisa de la acción humanitaria. No existe un consenso claro entre los autores y organizaciones sobre su significado y alcance, lo cual tiene que ver con su complejidad y con la multiplicidad de contextos, actividades, actores y objetivos implicados. Concretamente, la acción humanitaria encierra un contenido más amplio que el de la ayuda humanitaria que incluye la ayuda de emergencia y la ayuda en forma de operaciones prolongadas para personas refugiadas y desplazadas. La acción humanitaria incluye no sólo la provisión de bienes y servicios básicos para la subsistencia, sino también, sobre todo en contextos de conflicto, la protección de las víctimas y de sus derechos fundamentales mediante labores como la defensa de los derechos humanos, el testimonio, la denuncia, la presión política (lobby) y el acompañamiento.

Fuente: Joana Abrisketa y Karlos Pérez de Armiño.

Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/1>

Ciudadanía global, democrática y cosmopolita.

Condición que permite identificar a todos los seres humanos como miembros de una misma comunidad política. Los atributos de la ciudadanía vienen generalmente determinados por el vínculo existente entre los individuos y un Estado determinado. Sin embargo, los derechos humanos pueden entenderse como una forma universalizada de ciudadanía, que trasciende los límites de la pertenencia al Estado tanto en sentido nominal como territorial.

Fuente: M^a Teresa Gil Bazo. Disponible en:

<https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/32>

Comercio justo.

La definición de Comercio Justo consensuada internacionalmente es: “El Comercio Justo es un sistema comercial basado en el diálogo, la transparencia y el respeto, que busca una mayor equidad en el comercio internacional prestando especial atención a criterios sociales y medioambientales. Contribuye al desarrollo sostenible ofreciendo mejores condiciones comerciales y asegurando los derechos de productores/as y trabajadores/as desfavorecidos, especialmente en el Sur”.

Fuente: Organización Mundial del Comercio Justo, WFTO.

Disponible en: <https://comerciojusto.org/que-es-el-comercio-justo-2/>

Conciencia crítica.

Educar la conciencia crítica es desarrollar la consciencia de que poseemos el conocimiento humano en todas sus secuencias y que nadie nos puede expropiar de ninguna de ellas. Por eso el sistema educativo tiene que ser la estructura social que permita al alumnado el desarrollo pleno de las secuencias del conocimiento: informarse sobre lo que necesitan conocer para vivir,

representar simbólicamente el objeto de la información, significar lo que supone para su propia vida el objeto significado simbólicamente, producir el proyecto necesario para transformar y adquirir el conocimiento que llegue a satisfacer su necesidad de vivir, planificar los comportamientos precisos para realizar el proyecto, ejecutar lo planificado, modificar la realidad que así ha sido conocida por el alumno o alumna, consumir o usar lo modificado o transformarse a sí mismo y evaluar toda la actividad de conocer que ha realizado como sujeto libre y consciente de su propia actividad de conocer/vivir.

Fuente: Julio Rogero, en Diccionario de Educación para el Desarrollo, Gema Celorio y Alicia López de Munain (coords.).

Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/62/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1488539200

Educación para la paz.

Trabajar por un proceso educativo que signifique contribuir a alejar el peligro de la guerra, poner fin al expolio de las zonas empobrecidas del planeta, enseñar desde y para la no-violencia, aprender a considerar el conflicto como un vehículo de cambio si sabemos resolverlo sin recurrir a la violencia, integrar al alumnado en un proceso de transformación de la sociedad hacia la justicia y la armonía.

Fuente: Asociación Pro Derechos Humanos.1994. Educar para la paz, una propuesta posible. Madrid: Los Libros de Catarata. y Page, James S. (2008) TheUnitedNations and peaceeducation, pp. 75-83. En Bajaj, Monisha (Ed.) Encyclopedia of peace education. Information Age Publishing: Charlotte.

Disponible en: <http://eprints.qut.edu.au/12720/>

Género.

Categoría que subraya la construcción cultural de la diferencia sexual, esto es, el hecho de que las diferentes conductas, actividades y funciones de las mujeres y los hombres son culturalmente construidas, más que biológicamente determinadas.

También deben diferenciarse dos acepciones del género que coexisten en el campo de la planificación del desarrollo: la dimensión de género y la perspectiva de género. La primera se refiere al género como categoría de análisis, útil para conocer y evaluar un contexto, una realidad determinada, una experiencia o un proyecto. En cambio, la perspectiva de género alude no sólo al potencial analítico de esta categoría sino también a su potencial político, transformador de la realidad. Desde este ángulo, el género no es sólo una herramienta para el análisis de cómo están las mujeres en el mundo; también es una propuesta política en tanto que exige un compromiso a favor de la construcción de relaciones de género equitativas y justas.

Preguntas clave del análisis de género:

- ¿Quién hace qué? (División del trabajo entre mujeres y hombres)
- ¿Quién tiene qué? (Acceso a la propiedad, posesión y decisión sobre los recursos privados y públicos)
- ¿Qué factores afectan los acuerdos de género? (Identificación de los factores—cultura, legislación, economía y política—que afectan los acuerdos basados en el género, cómo están cambiando, si es que cambian y sobre cuáles se puede incidir)

- ¿Cómo se distribuyen los recursos públicos y privados? (Estructuras institucionales utilizadas, su grado de equidad y eficiencia, cómo hacerlas más sensibles a las preocupaciones de mujeres y hombres)

Fuente: Clara Murguialday.

Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/108>

Globalización.

Conjunto de procesos que, en ámbitos muy diversos y desde los últimos años del siglo XX, se caracterizan por el designio general de extender a todo el planeta un conjunto de pautas, ante todo vinculadas con prácticas económicas cada vez más agresivas, que responden a los usos e intereses propios del capitalismo occidental.

Fuente: Carlos Taibo, en Diccionario de Educación para el Desarrollo, Gema Celorio y Alicia López de Munain (coords.).

Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/62/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1488539200

Igualdad de género

La igualdad de género entre mujeres y hombres se refiere a la igualdad en el disfrute de mujeres, niñas, niños y hombres de derechos, oportunidades, recursos y recompensas. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres tengan que ser iguales, sino que el disfrute de sus derechos, oportunidades y cambios en la vida no se rigen ni se limitan por el hecho de haber nacido hombre o mujer. La igualdad de género se refiere a que mujeres y hombres tengan los mismos: derechos: recursos sociales, económicos, políticos y legales (por ejemplo, derecho a poseer tierras, a educación, a la administración de propiedades, a viajar, a trabajar, etc.); control sobre los recursos productivos incluida la educación, la tierra, la información y los recursos económicos; voz y voto: poder para influir en la asignación de recursos y decisiones de inversión en el hogar, en la comunidad y a nivel nacional.

Fuente: INEE. (2010). INEE Pocket Guide to Gender.

Disponible en: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Pocket_Guide_to_Gender_SP_%281%29.pdf

Inclusión.

La inclusión resalta la equidad en el acceso y la participación y responde positivamente a las necesidades individuales y competencias de todas las personas. Funciona activamente en todos los sectores y en la comunidad para velar por la participación de toda persona junto con sus iguales, independientemente de su sexo, idioma, capacidad, religión, nacionalidad u otras características.

Fuente: Save the Children. (2014). Save the Children stands for inclusive education.

Disponible en: <https://inee.org/es/eie-glossary/inclusion>

Interculturalidad.

Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.

Fuente: Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

Disponible en: <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>

Medioambiente.

Medio ambiente es el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas”.

Fuente: Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente en Estocolmo (1972) citado en el libro “Agenda 21” de Foy (1998).

Migración.

El movimiento de una persona o de un grupo de personas, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país. Es un movimiento de población que abarca cualquier tipo de movimiento de personas, cualquiera que sea su duración, composición y causas; incluye la migración de refugiados, personas desplazadas, migrantes económicos y personas que se desplazan con otros fines, incluida la reunificación familiar.

Fuente: IOM. (2011). Glossary on Migration. International Migration Law Series, No. 25. Disponible en:

<https://www.iom.int/key-migration-terms>

Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales, se adoptaron por todos los Estados Miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definen el mundo al que aspiramos. Los 17 ODS están integrados, ya que reconocen que las intervenciones en un área afectarán los resultados de otras y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medioambiental, económica y social.

Fuente: Naciones Unidas.

Disponible en: <https://www.un.org/es/chronicle/article/que-implican-los-ods>

Pobreza.

Situación de una persona cuyo grado de privación se halla por debajo del nivel que una determinada sociedad considera mínimo para mantener la dignidad.

La categoría de pobreza no es una creación moderna, aunque sí lo sean algunos de sus contenidos; por el contrario, tiene una larga tradición en la mayoría de las culturas, en cada una de las cuales se manifiesta diversamente y su significado ha ido evolucionando con el tiempo. De esta continua y variada presencia, no resulta fácil deducir un concepto único de pobreza que tenga

validez universal. El concepto de pobreza se ha definido y se define de acuerdo a las convenciones de cada sociedad. La percepción que se tiene de qué es la pobreza depende del contexto social y económico y de las características y objetivos en torno a los que se organiza la sociedad. Pero, dentro de esa variedad de contenidos, cabe extraer un núcleo común a todos ellos: la pobreza siempre hace referencia a determinadas privaciones o carencias que se considera que, cuando las padecen las personas, ponen en peligro la dignidad de estas.

En este sentido, una manera de definir la pobreza es decir que marca los límites que cada sociedad o colectivo humano considera inadmisibles o insoportables para una persona.

Fuente: Alfonso Dubois.

Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/172>

Solidaridad.

Tiene un fuerte contenido ético y político que implica adherirse a la causa de los países, personas y/o colectivos desfavorecidos y comprometerse en acciones que promuevan la justicia y la equidad. Ser personas solidarias o actuar solidariamente mejora las relaciones interpersonales y sociales. La práctica de la solidaridad fortalece el tejido social y favorece el bien común, al que sitúa como objetivo prioritario de sus acciones.

Fuente: Miguel Argibay, en Diccionario de Educación para el Desarrollo, Gema Celorio y Alicia López de Munain (coords.).

Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/62/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1488539200

Voluntariado.

Hablamos de voluntariado para referirnos a una forma de ayuda social que consiste en ofrecer recursos humanos y materiales para un fin determinado. A diferencia de otras formas de aportación, como las donaciones económicas, el voluntariado consiste en realizar de forma altruista un trabajo que es necesario para una causa concreta.

El voluntariado es una forma poderosa de involucrar a los ciudadanos para hacer frente a los desafíos en materia de desarrollo y ser capaz de transformar el ritmo y la naturaleza del mismo. Beneficia tanto al conjunto de la sociedad como a los voluntarios, fortaleciendo la confianza, la solidaridad y la reciprocidad entre las personas y creando oportunidades de participación apropiadas.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas.

Disponible en: <https://www.un.org/youthenvoy/es/2013/08/vnu-voluntarios-de-las-naciones-unidas/>



Referencias bibliográficas

Aguado, G. (coord., s.f.) Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (ECG): guía para su integración en centros educativos. INTERED

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education, *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, pp. 40-51.

Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education. En G. Elliott, C. Fourali, y S. Issler (Eds.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (pp. 238–250). London: Continuum International Publishing Group.

Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), pp. 381–397. doi:10.1080/14767724.2011.605323

Andreotti, V., Biesta, G., y Ahenakew, C. (2015). Between the nation and the globe: education for global mindedness in Finland. *Globalisation, Societies and Education*, 13(2), pp. 246-259, DOI: 10.1080/14767724.2014.934073

Atelier de Ideas (2017). Diagnóstico de la Educación para el desarrollo y la ciudadanía global en Aragón. Grupo Motor de la Estrategia de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., y Thomas, I. (Eds.). (2016). *Routledge handbook of higher education for sustainable development*. Abingdon: Routledge.

Bourn, D., Hunt, F., y Bamber, P. (2017). A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education. UNESCO GEM Background Paper. Paris: UNESCO.

Coque Martínez, J., Ortega Carpio, M^a L. y Sianes Castaño, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *REIFOP*, 15 (2). Disponible en: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (dd-mm-aa):)

Comisión Europea (1996). Study group on education and training: Report accomplishing Europe through education and training. Luxemburgo: Publicaciones de la Oficina de la Unión Europea.

Comisión Europea (2016). Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance, and non-discrimination through education: Overview of education policy develop-

ments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxemburgo: Publicaciones de la Oficina de la Unión Europea.

Comisión Europea (2017). Eurydice Report. Citizenship Education at School in Europe. Luxemburgo. Publicaciones de la Oficina de la Unión Europea.

Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2002). Recuperado de <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/>

Conferencia Europea de Rectores (1993). Carta Copernicus. Recuperado de <https://www.copernicus-alliance.org/>

Consejo de Europa (1997). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos. Estrasburgo: Departamento de Educación del Consejo de Europa.

Consejo de Europa (2010). Recomendación CM/Rec(2010)7.

Consejo de Europa (2017). Learning to live together. Informe del Consejo de Europa sobre el estado de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en Europa.

Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (2006): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 30 diciembre.

Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action?. *Educational Review*, 58(1), pp. 5-25. DOI:10.1080/00131910500352523.

Dill, J. S. 2013. *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. New York: Routledge.

Dunn R. E. (2002). Growing good citizens with a world-centered curriculum. *Educational Leadership*, 60(2), pp. 10-13.

Estellés, M., y Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), pp. 223-236. DOI: 10.1177/0022487120920254

García Pérez, F.F. (2018). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions from Research in Andalusia, Spain. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández, y E. Navarro-Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. Hershey PA: IGI Global, pp. 409-430.

Gaudelli, W. (2009). Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), pp. 68-85.

Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. New York: Routledge.

Gaudelli, W., y Fernekes, W. R. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. *The Social Studies*, 95(1), pp. 16–26. DOI:10.3200/TSSS.95.1.16-26.

González, N. (coord.). Educación para la ciudadanía global desde el currículo. Barcelona: Fundació Solidaritat UB, 2012. Documento electrónico Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/34623>

Goren, H., y Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832–853. DOI: 10.1080/03057925.2015.1111752.

Goren, H., y Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socioeconomic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, pp. 9–22.

Hahn, C.L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10, pp.95–119. DOI:10.1177/1745499914567821.

Harshman, J., Augustine, T., y Merryfield, M. (Eds.). (2015). *Research in global citizenship education*. Charlotte: Information Age Publishing.

Jorgenson, S., y Shultz, L. (2012). Global citizenship education (ECG) in post-secondary institutions- What is protected and what is hidden under the umbrella of ECG. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), pp. 1-22.

Kim, J. (2019). Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), pp. 177-193, DOI: 10.1080/14767724.2019.1642182

Law, W. W. (2007). Globalisation, City Development and Citizenship Education in China's Shanghai. *International Journal of Educational Development*, 27(1), pp. 8–38. DOI:10.1016/j.ijedudev.2006.04.017.

Leal Filho, W., Jim Wu, Y-Ch, Londero L., Veiga, L., Miranda, U., Caeiro, S., y Rejane da Rosa, L. (2017). Identifying and overcoming obstacles to the implementation of sustainable development at universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14(1), pp. 93-108, DOI: 10.1080/1943815X.2017.1362007

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340.

Maguth, B., y Hilburn, J. (2015). Introduction: The state of global education: Learning with the world and its people. En B. Maguth y J. Hilburn (Eds.), *The state of global education: Learning with the world and its people* (pp. 1-10). New York: Routledge.

Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., y Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), pp. 443-456.

Manzano-Arrondo, V. (2011). *La universidad comprometida*. Barcelona: Hipatia.

Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals, and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), pp. 411-426.

Moon, R. J., y Koo, J-W. (2011). Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55, pp. 574–599. DOI:10.1086/660796.

Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization- Education for global citizenship in the US. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), pp. 370-394.

Myers, J. P. (2008). Making sense of a globalizing world: Adolescents' explanatory frameworks for poverty. *Theory & Research in Social Education*, 36, pp. 95–123. DOI:10.1080/0933104.2008.10473368.

Myers, J. P., y Rivero, K. (2019). Preparing globally competent preservice teachers: The development of content knowledge, disciplinary skills, and instructional design. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 77(1), pp. 214–225.

Niens, U., O'Connor, U., y Smith, A. (2013). Citizenship Education in Divided Societies: Teachers' Perspectives in Northern Ireland. *Citizenship Studies*, 17, pp.128–141. DOI:10.1080/13621025.2012.716214.

Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness*. New York: Teachers College Press, pp. 1-21.

ONU (2012). *Global Education First Initiative*. Recuperado de www.globaleducationfirst.org

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdgreport-2015_spanish.pdf

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1 Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Oxley, L., y Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), pp. 301-325. DOI:10.1080/00071005.2013.798393.

Pais, A., y Costa, M. (2017): An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*. DOI: 10.1080/17508487.2017.1318772

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., y Andreotti, V. (2020): A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, DOI:10.1080/03050068.2020.1723352

Parlamento Europeo y Consejo de Europa (2006). Recommendation 2006/962/EC of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning [Official Journal L 394 de 30.12.2006].

Pastor García, M^a I. (2017). Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: una propuesta de evaluación en el ámbito formal. Universidad de Málaga. Tesis doctoral.

Peters, M.; Blee, H.; y Britton, A. (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ramirez, F. O., y Meyer, J. W. (2012). Toward post-national societies and global citizenship. *Multicultural Education Review*, 4, pp. 1–28. DOI: 10.1080/23770031.2009.11102887.

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), pp. 179-190.

Rapoport, A. (Ed.). (2019). *Competing frameworks: Global and national in citizenship education*. Charlotte: Information Age Publishing.

Reimers, F.M., Chopra, V., Chung, C.K., Higdon, J., y O'Donnell, E.B. (2016). *Empowering Global Citizens: A world course*. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Ross, A., y Davies, I. (2018). Europe and Global Citizenship. En Davies, I., Ho, L-Ch., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E., y Waghid Y. (Eds). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 21-35.

Scoffham, S. (2018). Global learning: A catalyst for curriculum change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(2), pp. 135–146.

Schattle, H. (2008). Education for Global Citizenship: Illustrations of Ideological Pluralism and Adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13, pp. 73–94. DOI:10.1080/13569310701822263.

Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. En R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 3–20). New York: Routledge.

Schugurensky, D. y Wolhuter, Ch. (2020). Teachers' Education and Global Citizenship Education: An Introduction. En D. Schugurensky y Ch. Wolhuter (Eds), *Global Citizenship Education and Teacher Education: Theoretical and Practical Issues*. New York: Routledge, pp. 1-19

Shultz, L., Abdi, A. A., y Richardson, G. H. (Eds.) (2011). Global citizenship education and the role of the academy: A critical introduction. En *Global citizenship education in post-secondary institutions: Theories, practices, policies* (pp. 1-12). New York: Peter Lang Publishing.

Schweisfurth, M. (2006). Education for Global Citizenship: Teacher Agency and Curricular Structure in Ontario Schools. *Educational Review*, 58(1), pp 41-50. DOI:10.1080/00131910500352648.

Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), pp. 248-258.

Tarozzi, M., y Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. London: Bloomsbury.

Tarozzi, M., e Inguaggiato, C. (2018) Implementing global citizenship education in EU primary schools: The role of government ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), pp. 21-38. DOI:10.18546/IJDEGL.10.1.03

Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. New York: Routledge.

UNESCO (1998). *La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la educación superior*. París. ED 98/CONF 202/7.2. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

UNESCO (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014: Plan de aplicación internacional. Proyecto*. París: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu>

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado (8 de julio de 2009). París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. París: UNESCO.

UNESCO. (2017). Measurement strategy for SDG target 4.7 proposal by GAML Task Force 4.7 global alliance for monitoring learning fourth meeting 28–29 November 2017 Madrid. España GAML4/17.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), pp. 473-485. DOI:10.1080/14767724.2011.605329.

Yemini, M. (2014). Internationalisation Discourse What Remains to Be Said?. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), pp.66–71.

Yemini, M. (2017). *Internationalization and Global Citizenship. Policy and Practice in Education*. Palgrave Macmillan.

Informe diagnóstico

Análisis de situación sobre el desarrollo de contenidos sobre “Educación para la Ciudadanía Global (ECG)”

por parte del personal docente e investigador de la UEX y la pertinencia de la implementación de dichos contenidos en las titulaciones de la Universidad de Extremadura.

Proyecto de:



Financiado por:



En colaboración con:

