

Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza

Inclusion of the Sustainable Development Goals in the Curriculum of Primary and Secondary Education in rural Schools of Zaragoza

Belén Dieste
Teresa Coma *
Ana Cristina Blasco-Serrano
Universidad de Zaragoza, España

La educación no puede mantenerse al margen de la realidad social y política. Es un hecho que el actual escenario mundial está conllevando un impacto considerable en la redefinición del concepto de Educación. Una Educación para la Ciudadanía Global (ECG) implica adecuar los elementos del currículo para favorecer el desarrollo de valores de equidad y justicia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este artículo busca analizar, la incorporación de la ECG y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo académico, así como las dinámicas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros y en las aulas. Se ha utilizado una metodología cuantitativa, desarrollando un estudio descriptivo no experimental mediante una encuesta social. Los resultados muestran cómo los centros educativos apuestan por introducir en sus proyectos de centro acciones relacionadas con la ECG y/o los ODS. El estudio muestra la falta de experiencias que impliquen proyectos transversales y globales y la introducción de los ODS de una forma más explícita.

Descriptor: Currículum; Educación básica; Educación rural; Valores sociales; Justicia social.

Education cannot be kept out of social and political reality. It is a fact that the current world scenario is having a considerable impact on the redefinition of the concept of Education. Global Citizenship Education (GCED) implies adapting the elements of the curriculum to promote the development of values of equity and justice in the teaching-learning processes. This article analyzes, the incorporation of the GCED and the Sustainable Development Goals (SDG) in the academic curriculum, as well as the dynamics and actions that are carried out in the centers and in the classrooms. A quantitative methodology has been used, developing a non-experimental descriptive study through a social survey. The results show how educational centers, are committed to introducing actions related to the GCED and/ or the SDGS into their center projects. The study shows the lack of experiences involving cross-cutting and global projects and the introduction of the SDGS in a more explicit manner.

Keywords: Currículum; Basic education; Rural education; Social values; Social justice.

*Contacto: tcoma@unizar.es

Introducción

Nos encontramos dentro de un contexto político/económico internacional de marcado carácter neoliberal donde coexisten, entre otros aspectos, el aumento de las migraciones y el desarrollo de las tecnologías avanzadas (Shumar y Madison, 2013). La reorganización económica y política se ha convertido en un fenómeno de carácter global que está suponiendo, entre otros aspectos, un aumento significativo de las desigualdades sociales y un avance de la privatización del sistema de bienestar (Beach, 2017). Esta tendencia a la liberalización y mundialización de los mercados está generando relaciones asimétricas y jerárquicas entre las culturas y los pueblos (Vila, 2006). Es un hecho que este escenario social está conllevando un impacto considerable en la redefinición de los conceptos de ciudadanía, sabiduría y por tanto de la educación (Sancho y Rivera, 2016).

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas, en 2015 aprobó la Agenda 2030 ofreciendo una oportunidad a los países de iniciar un camino de mejora y transformación para todos, no pudiendo los centros educativos permanecer ajenos a lo que sucede a su alrededor. La globalización está presente en los centros y en las aulas, y es todo un desafío para la educación. Por ello, generar relaciones en el grupo para favorecer sentimientos de pertenencia y prevenir la adquisición de valores relacionados con la discriminación y la desigualdad supone un reto para profesorado y educadores (González, 2012). En este sentido, las instituciones educativas deben ofrecer las bases para que el alumnado pueda entender el mundo en el que crece y capacitarlo así para vivir en un mundo plural, justo e igualitario (Barba y Rodríguez, 2011; De Paz, 2007). Nos referimos a una pedagogía encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles (Freire, 1970).

1. Revisión de la literatura

1.1. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Un marco para la formación de una ciudadanía Global

Las Naciones Unidas establecieron en 2015, las prioridades estratégicas para los próximos 15 años (2016-2030), para ello, desarrollaron la Agenda 2030, en la que se establecieron diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como metas para hacer realidad los derechos humanos de todas las personas (ONU, 2015). Los ODS reflejan grandes retos mundiales derivados de problemáticas ecológicas, económicas y sociales.

En el marco de la educación formal, difundir estos objetivos de la Agenda 2030, sensibilizar a la población sobre su pertinencia y orientar los procesos formativos en todos los ámbitos y modalidades, es un reto para todos los sistemas educativos implicados (Murga-Menoyo, 2018).

Nos encontramos ante un nuevo desafío, ya no es suficiente mirar el contexto sociocultural desde una educación transformadora, es necesario incorporar a los procesos educativos una visión del mundo global y preparar a las personas para actuar con la responsabilidad en su vida cotidiana. Además, tal y como señala Mesa (2014a), aprender de la complejidad y hacerlo desde una nueva mirada requiere de una reflexión en los centros sobre las capacidades y conocimientos necesarios para este reto transformador. En este sentido, hablamos de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y de su estrategia de implementación en el campo de la educación formal (De Paz, 2007).

Actualmente, la ECG se revela como un medio por el cual la profesión docente puede organizarse y trabajar para evolucionar hacia transformaciones alternativas, en favor de una sociedad más justa, solidaria y equitativa. En este escenario, la educación formal y el currículo, su planificación, su desarrollo y su evaluación resultan claves para la comprensión de un mundo cada vez más complejo (Barba y Rodríguez, 2011; Celorio, 2013). Se presentan como una oportunidad para educar a ciudadanos críticos, y solidarios, que promuevan cambios en los ámbitos educativo, económico y social.

Desde esta perspectiva, los centros educativos necesitan desarrollar un modelo “humanista” que potencie una visión integral de las personas y una visión global de la ciudadanía, sobre la base de una concepción interdependiente de las realidades mundiales (Bernal y Carrica, 2016; De Paz, 2007). En definitiva, esta visión de la educación se interpreta como un motor de cambio; como un medio para desarrollar las habilidades de pensamiento, observar diferentes perspectivas y en función de ello, optimizar los contextos educativos (Estellés y Romero, 2016).

En este modelo educativo, entre los muchos retos que se plantean, uno de ellos consiste en determinar qué saberes deberían adquirirse y cómo deberían tratarse en las escuelas para asegurar la formación de personas competentes que sean capaces de combatir situaciones conflictivas contrarias a los valores democráticos que subyacen a una sociedad cada vez más compleja, dinámica, plural y, cada vez más desigual e injusta (Andrés et al., 2014; Cabrera, 2007).

2. Educación para la ciudadanía global y currículo

La reconstrucción de una educación formal centrada en el concepto de Ciudadanía Global demandará repensar y reelaborar propuestas en todos los aspectos: político, organizativo y, por su puesto, curricular. En este sentido, las investigaciones señalan que el profesorado y las personas responsables de las políticas educativas están cada vez más orientados a incluir los ODS a través de la ECG en el currículo y en los centros educativos (Goren y Yemini, 2017).

Para facilitar la tarea del profesorado comprometido con esta visión de la ECG resulta imprescindible desarrollar propuestas curriculares que orienten sobre cuáles deberían ser las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje, las metodologías y los criterios de evaluación basados en los Derechos Humanos, y que deben tenerse en cuenta para formar personas activas y comprometidas con la configuración de un mundo y un sistema más justo, equitativo, solidario y sostenible (Andrés et al., 2014; Cabrera, 2007)

En el contexto español, si bien desde los años 80, la Educación para el Desarrollo (EPD) empezó a formar parte de los currículums educativos, es todavía una “asignatura pendiente”. Muchos docentes conscientes de la realidad del mundo actual y del papel que desempeña la escuela, llevan tiempo trabajando en sus aulas con el objetivo de educar en una visión de interdependencia global y de aportar claves para construir un mundo más justo y equitativo. Se configura en una educación humanista que persigue la promoción de valores como la paz, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (Bolívar, 2002; Cortés, Gómez y López, 2016; Polo, 2004).

Investigaciones actuales defienden la Educación para la Ciudadanía a través de experiencias y vivencias, de aprendizajes competenciales y participativos (Biesta, 2016). De esta manera, las competencias y habilidades, especialmente las socioemocionales, están

estrechamente relacionadas con el aprendizaje, ya que un clima escolar que favorezca la confianza y la autonomía genera motivación y compromiso hacia las tareas académicas, incrementándose a su vez, la capacidad de reflexión y de transformación en la escuela (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009).

La actual Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa establece en el currículo las Competencias Sociales y Cívicas. Esta competencia clave se refiere al bienestar personal y colectivo. Se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad y supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros. Está encaminada a posibilitar el aprender a vivir y convivir en una sociedad plural y democrática, en un mundo limitado y globalizado (Ávila, 2016).

Desde esta misma perspectiva, la legislación establece “Valores Sociales y Cívicos” en Educación Primaria y “Valores éticos” en Educación Secundaria como una asignatura optativa, quedando como alternativa a la religión (Calandín y Gozávez, 2016). La educación en valores, por tanto, se puede favorecer bien desde una asignatura o bien desde todas las áreas y materias, vinculada al resto de contenidos y a lo largo de las diferentes etapas. Tal y como refleja Mesa (2014b), “...el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y, en definitiva, aquellos valores relacionados con la responsabilidad global” (p.105), son valores a desarrollar en el marco de una educación transformadora.

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Parareda-Pallarès y otros (2016), señala, tras analizar cuatro Institutos de Educación Secundaria, que los centros generan escenarios de participación democrática a través de actividades y metodologías de aprendizaje, tales como los grupos cooperativos, los proyectos, el aprendizaje y servicio, la organización de alumnado que apoya al profesorado o las actividades inmersas en la acción tutorial. Es decir, es fundamental que se conviertan en sujetos activos a través de la propia experiencia.

En esta misma línea, numerosas investigaciones consideran las metodologías activas, y en especial el Aprendizaje y Servicio como favorecedoras de un aprendizaje ético, con compromiso y sentido social, favoreciendo a su vez sentimientos de pertenencia e identidad social (Gallardo 2017; Geraldo, Olmeda y Martín, 2017; Martínez-Odria, 2007). La formación de ciudadanos críticos, comprometidos con el entorno, con autonomía y responsabilidad ante las complejas situaciones sociales, económicas, políticas y medioambientales favorece especialmente el ODS 4, por el cual la educación ha de contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas, de su entorno y de la comunidad global a la que llamamos mundo.

Por tanto, los centros educativos se vislumbran como espacios potenciadores de la ECG desde la experiencia y en la que es importante incluir como una oportunidad las redes de profesorado implicado, los apoyos de las ONGD en el ámbito de la educación formal, la diversidad de los centros, y las redes que conectan con el mundo local y global (Boni, 2011).

En este marco, el trabajo que presentamos es un estudio en el ámbito de la educación formal, cuya finalidad es analizar la incorporación de la ECG y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo académico, así como las dinámicas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros y en las aulas. Los objetivos del estudio son:

- Analizar qué tipos de acciones de ECG se llevan a cabo en los centros educativos del ámbito rural de la provincia de Zaragoza.
- Conocer cómo es la coordinación en la realización de acciones ECG en los centros educativos.
- Conocer qué contenidos de ECG incluidos en ODS se trabajan en los centros escolares.

2. Método

Enfoque metodológico

Se desarrolla un estudio descriptivo no experimental mediante una encuesta social (Briones, 1996). Se presenta el análisis de las preguntas relacionadas con las acciones de ECG que se llevan a cabo en los centros educativos y con quién se coordinan estos centros para llevar a cabo estas acciones. Además, se indaga en el tipo de contenidos que se trabajan para incluir la ECG en el proyecto educativo de centro.

Muestra

En el estudio se ha solicitado la participación de todos los centros de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y Secundaria (ES) sostenidos con fondos públicos del ámbito rural de la provincia de Zaragoza. El muestreo ha sido de tipo incidental, determinándose la muestra en función de la respuesta de los centros, ya que recoge las respuestas a un cuestionario enviado a todos los centros educativos (N = 147), siendo el nivel de respuesta del 52,4% (N = 77 centros educativos). De estos centros, 54 de ellos son de EI y EP, 5 son de EI, EP y ES y 18 son sólo de ES.

La muestra resultante recoge la distribución territorial en todo el ámbito rural de la provincia, el tamaño de los municipios y, el tipo de centro (centro agrupado u ordinario, público/privado y tramo educativo). En este sentido, incluye centros que tienen sede en 74 localidades diferentes de la provincia de Zaragoza y diferentes tamaños de municipio (menos de 2500 habitantes –52,4%–, entre 2500 y 10.000 habitantes –29,3%– y más de 10.000 habitantes –18,2%–). Además, incluye todas las tipologías de centros, ya que recoge tanto Centros Rurales Agrupados (CRA, N = 17), como Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP, N = 37), Institutos públicos de Educación Secundaria (IES, N = 17) y colegios privados concertados (N = 6) que atienden desde infantil hasta secundaria.

Instrumento

Se escogió el cuestionario como fuente de recogida de información. Se utilizó un cuestionario validado en la investigación enmarcada en el Proyecto de EuropeAid¹. El

¹ Proyecto de RURAL DEAR AGENDA-EYD 2015, Project funded by European Commission_EuropeAid, llevado a cabo por el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

cuestionario, de tipo descriptivo transversal autoadministrado (Gómez, Domenech, y Carracedo, 2012) está compuesto por 13 cuestiones: 11 cerradas, dicotómicas y de opción múltiple, y 2 con respuesta abierta. Se presenta en este estudio, el análisis de las respuestas referentes a las cuestiones que informan sobre si en los centros se llevan a cabo acciones de ECG, cómo se llevan a cabo, cómo se coordinan y en qué contenidos se centran estas acciones.

Trabajo de campo

El cuestionario se envió a través de correo electrónico a todos los centros de la provincia de Zaragoza. Los formularios fueron cumplimentados, principalmente por miembros del equipo directivo, con el objetivo de transmitir la percepción global sobre la ECG en su institución.

Análisis de datos

En el presente trabajo, a partir de la información obtenida en 6 preguntas cerradas, se han identificado y analizado en base a las frecuencias obtenidas y a la prueba de chi cuadrado de Pearson, qué acciones de ECG llevan a cabo los equipos didácticos en sus centros, cómo las coordinan y qué contenidos relacionados con los ODS se trabajan en las áreas y materias docentes. Las cuatro primeras cuestiones son de tipo dicotómico (sí/no). Las dos primeras se refieren a la existencia de acciones de ECG y si éstas se realizan de forma coordinada (En el PEC, ¿se recogen acciones sobre Educación para la Ciudadanía Global?; En el centro educativo, ¿existen acciones coordinadas para trabajar la ECG?). La tercera y cuarta pregunta muestran un listado de posibilidades para saber con qué agentes de la comunidad se coordinan para realizar estas acciones, así como a través de qué acciones educativas las realizan, teniendo en cuenta para ello tanto la temporalidad como al ámbito de implicación (Estas acciones coordinadas se llevan a cabo con...; Indique el tipo de acciones educativas relacionadas con la ECG que se llevan a cabo en el centro). Las 2 preguntas restantes son de opción múltiple con una escala tipo Likert (nada, poco, mucho), en las que, sobre un listado de contenidos de ECG, se invita a reflejar cuáles se trabajan en el centro educativo en cada etapa (En la etapa de Educación Primaria, se trabajan contenidos relacionados con...; En la etapa de Educación Secundaria, se trabajan contenidos relacionados con...).

3. Resultados

Los resultados de este estudio se han organizado en torno a diferentes temas de interés: la realización de acciones de Educación para la Ciudadanía Global (ECG), la coordinación de estas acciones con otras instituciones o agentes educativos, los *tipos acciones* que se realizan y los contenidos relacionados con los ODS que se trabajan en estas actuaciones.

3.1. Acciones de ECG

Del total de centros educativos de la provincia de Zaragoza, el 59,74% indican que, de acuerdo con su Proyecto Educativo de Centro (PEC) realizan acciones de Educación para la Ciudadanía Global. Al comparar los Centros de Educación Primaria (EP) con los de Educación Secundaria (ES) queda manifiesto que, en la EP los centros realizan más acciones de ECG, no existiendo una dependencia significativa estadística entre ambas variables.

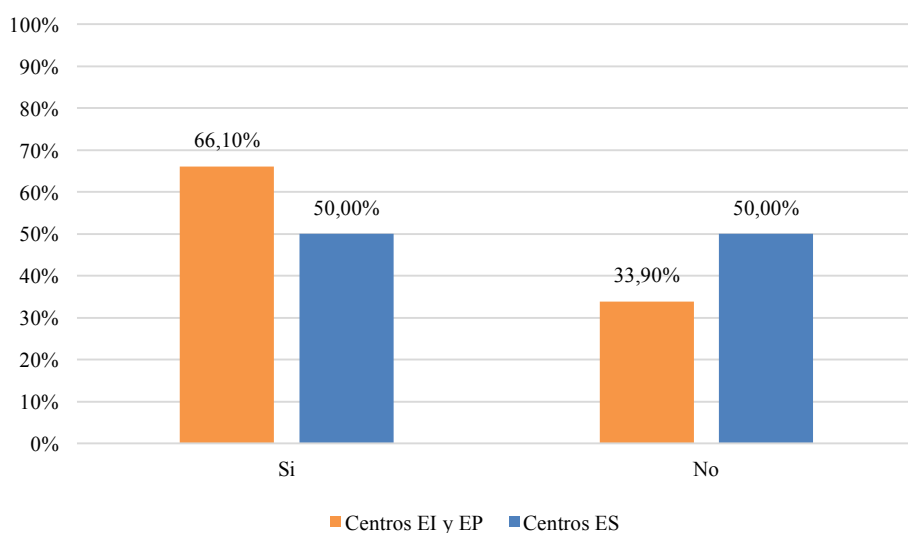


Figura 1. Centros Educativos de EP y ES que llevan a cabo acciones de ECG
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Coordinación para llevar a cabo las acciones de ECG

Un 77,92% de los centros educativos encuestados colaboran con otros agentes o instituciones educativa para realizar estas acciones de ECG. Los datos nos informan de que cada uno de estos centros se coordinan con distintas entidades y agentes, tal y como se observa en la figura 2.

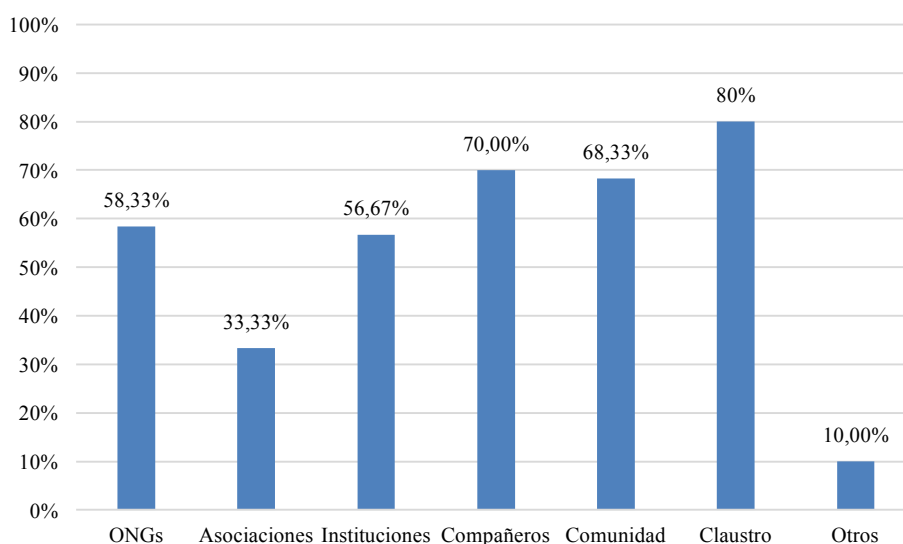


Figura 2. Agentes e instituciones con los que los centros se coordinan para realizar acciones de ECG
Fuente: Elaboración propia.

Además, se observa que, en EP con una dependencia ligeramente significativa ($p=0.062$), los centros realizan más acciones de ECG en coordinación con otras instituciones educativas o agentes educativos.

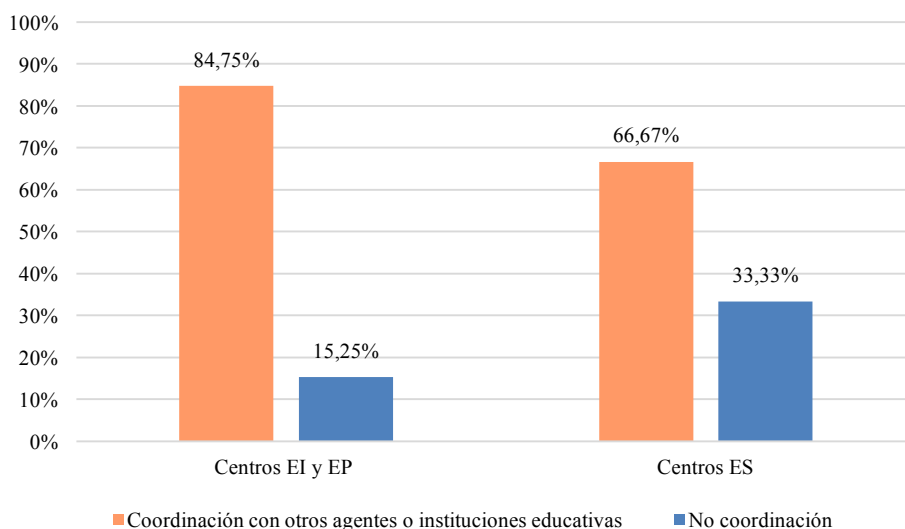


Figura 3. Centros de EP y ES que se coordinan con otros agentes o instituciones educativas en acciones de ECG
Fuente: Elaboración propia.

3.3. Tipo de acciones de ECG

Los centros llevan a cabo principalmente incluidas de ECG de sensibilización o 104ncluídas dentro de la tutoría, no habiendo diferencias significativas entre ambas etapas educativas. Además, también se realizan actuaciones transversales a través proyectos de centro, com las que están 104ncluídas diferentes áreas curriculares. Com menor medida, se llevan a cabo actuaciones extraescolares relacionadas com la ECG.

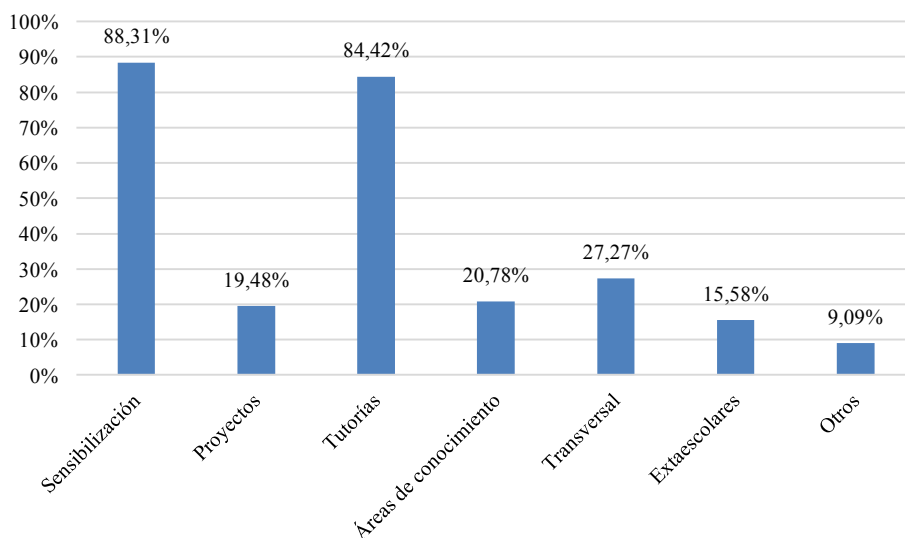


Figura 4. Porcentaje de tipos de acciones de ECG desarrolladas en los centros
Fuente: Elaboración propia.

3.4. Contenidos de ECG en relación con los ODS que se incluyen en la experiencia educativa

Además de cómo se han trabajado las acciones de ECG, también se han analizado qué contenidos específicos se trabajan en los centros en relación con la ciudadanía.

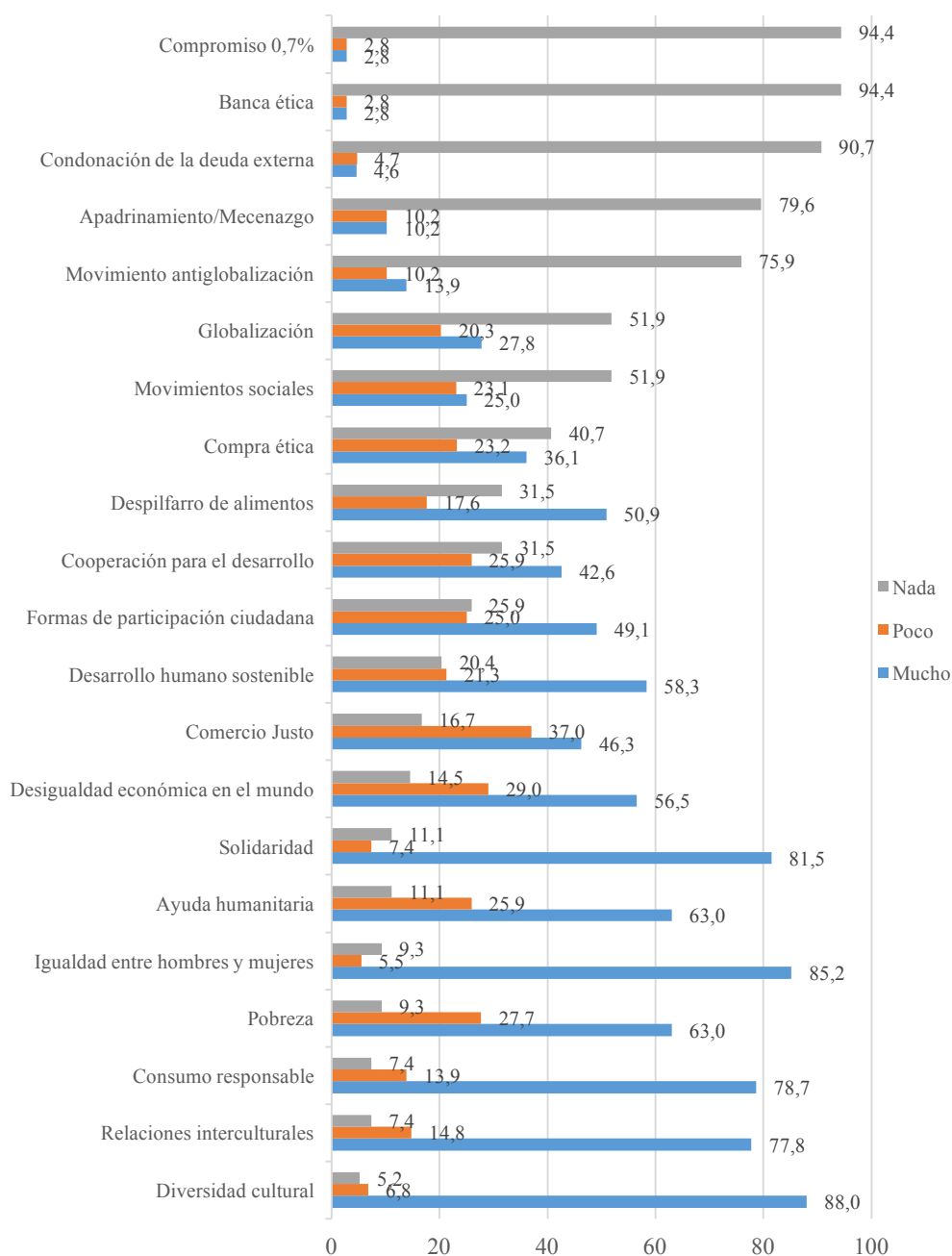


Figura 5. Porcentaje de centros de EP que trabajan los contenidos relacionados con los ODS

Fuente: Elaboración propia.

Los datos nos muestran en qué medida los centros educativos de EP trabajan los contenidos relacionados con los ODS y con la ECG. Para obtener esta información, se la ha

realizado a los centros la pregunta: “En la etapa de Educación Primaria, se trabajan contenidos relacionados con...”. Se trata de una pregunta con respuesta de opción múltiple, a la que se puede contestar si se trabaja “nada”, “poco” o “mucho” cada uno de los contenidos (figura 5).

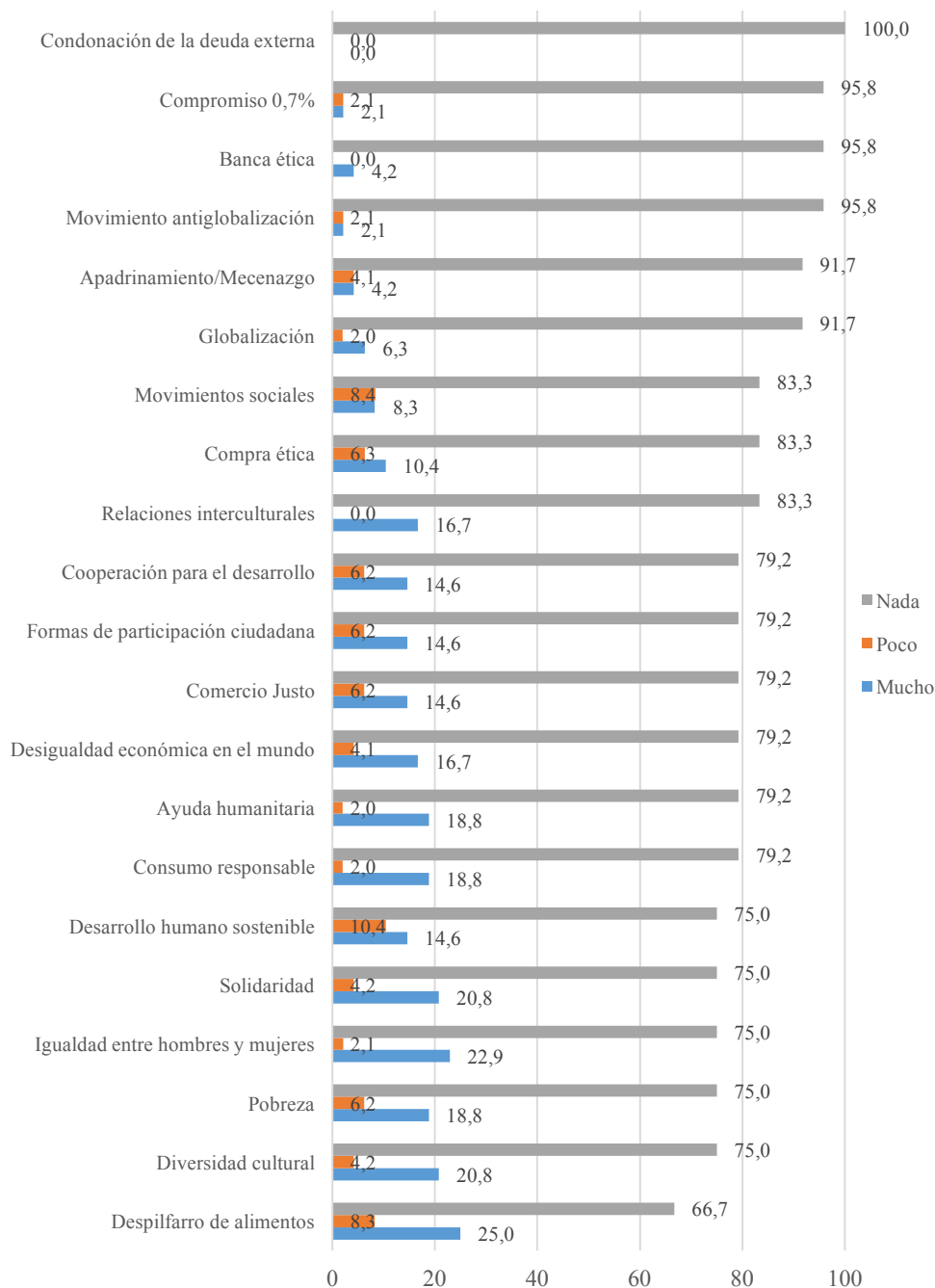


Figura 6. Porcentaje de centros de ES que trabajan los contenidos relacionados con los ODS

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se observa qué contenidos se trabajan más intensamente en Educación Primaria, ya que su respuesta ha sido “mucho” en más del 75% de los centros. Los

contenidos son: diversidad cultural, igualdad entre hombres y mujeres, solidaridad, consumo responsable y relaciones interculturales. Hay que resaltar que también en el 75% de los centros se trabajan en mayor o menor grado los contenidos de: pobreza, ayuda humanitaria, desigualdad económica en el mundo, comercio justo y desarrollo humano sostenible. Por otra parte, hay cinco temáticas que no se trabajan en el 75% de los centros: compromiso 0,7%, banca ética, condonación de la deuda externa, apadrinamiento/mecenazgo y movimiento antiglobalización.

En Educación Secundaria, tal y como se puede observar en la Figura 6, los contenidos que destacan porque se trabajan con más intensidad, es decir, que se trabajan “mucho” no supera el 25% de los centros. Los contenidos que se trabajan “mucho” en más del 20% de los centros, son el despilfarro de alimentos, la igualdad entre hombres y mujeres, la diversidad cultural, la solidaridad o la pobreza. Por otra parte, no se trabajan en ningún centro (“nada”) la condonación de la deuda externa, y en más del 90% de ellos, tampoco se incide en el compromiso 0,7%, banca ética, movimiento antiglobalización, apadrinamiento/mecenazgo y globalización.

Si comparamos el porcentaje de centros que trabajan contenidos relacionados con los ODS, se observa una gran diferencia en cuanto al número de centros que abordan las diferentes temáticas entre los centros de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria y por tanto en lo que se desarrollan e incluyen dichos contenidos en los planes o proyectos educativos de centro. Tal y como se observa en la figura 6, en ES, al menos un 66% de los centros señalan “nada” en todos los contenidos, es decir no abordan los contenidos relacionados con los Objetivos de Desarrollo del Sostenible en el centro, mientras que, en EP eso sólo ocurre en ocho de los 21 contenidos propuestos para el análisis.

Por otra parte, a pesar de las diferencias en cuanto al porcentaje de centros que abordan las diferentes temáticas, hay que destacar que hay algunas de ellas que se trabajan más en ambos casos, como son: diversidad cultural, pobreza, igualdad entre hombres y mujeres, solidaridad y desarrollo humano sostenible.

3.5. Relación entre las variables: coordinación para la realización de acciones de ECG, tipos de acciones y contenidos de ECG en relación con los ODS que se incluyen en la experiencia educativa

No se han observado relaciones significativas entre el tipo de actividades y quien se coordina para la realización de las acciones, así como tampoco es significativa la relación entre los diferentes contenidos trabajados en primaria y secundaria con respecto a quien se coordina para realizar acciones de ECG.

Sin embargo, sí que se observan diferencias con un nivel de significatividad del 0,01, entre algunos contenidos de primaria y secundaria respecto al tipo de acción realizada. En el caso de Primaria no hay correlación con ninguno de los contenidos en acciones realizadas como un proyecto y en una materia específica. Sin embargo, las acciones de sensibilización correlacionan significativamente con los siguientes contenidos: solidaridad ($p = 0,675$), ayuda humanitaria ($p = 0,637$), igualdad entre hombres y mujeres ($p = 0,557$), pobreza ($p = 0,520$), consumo responsable ($p = 0,497$), diversidad cultural ($p = 0,487$), desarrollo humano sostenible ($p = 0,449$), desigualdad económica en el mundo ($p = 0,454$), comercio justo ($p = 0,443$), participación ($p = 0,425$), despilfarro ($p = 0,404$); cooperación ($p = 0,336$) y relaciones interculturales ($p = 0,476$).

En cuanto a las tutorías hay una correlación significativa con los siguientes contenidos de primaria: solidaridad ($p = 0,498$), relaciones interculturales ($p = 0,420$), igualdad entre hombres y mujeres ($p = 0,385$), consumo responsable ($p = 0,378$) y ayuda humanitaria ($p = 0,366$). Por otra parte, las actividades de carácter transversal correlacionan significativamente con los contenidos de diversidad cultural ($p = 0,361$), desigualdad económica en el mundo ($p = 0,328$) y participación ($p = 0,370$).

En cuanto a los contenidos de secundaria no se observan diferencias con un nivel de significatividad del 0,01 con ninguno de los contenidos, únicamente destacan en la transversalidad dos contenidos con un nivel de significatividad del 0,05: solidaridad ($p = 0,433$) y ayuda humanitaria ($p = 0,371$); y en acciones extraescolares el contenido de cooperación ($p = 0,445$).

4. Discusión

Los vertiginosos cambios sociales y económicos que está sufriendo la sociedad en la actualidad y las políticas neoliberales que acrecientan las desigualdades entre la población (Beach, 2017) hace que la inclusión de los ODS a través de la Educación para la Ciudadanía Global sea todo un reto a llevar a cabo en las aulas y en los centros educativos (Alviar-Martin y Bailon, 2016; Barba y Rodríguez, 2012). Se necesita una educación basada en un enfoque crítico que proporcione al alumnado la capacidad de analizar rigurosamente la información y la realidad (García, 2018; Guo 2014; McLaren 2005; Tichnor-Wagner et al., 2016; Wang y Hoffman 2016) de acuerdo a los objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos en la Agenda 2030.

4.1. Acciones de ECG y coordinación para llevarlas a cabo

Actualmente, la Educación para la Ciudadanía Global es recogida y desarrollada por los docentes del ámbito rural de la provincia de Zaragoza, ya que el 59,7% de los centros encuestados de Educación Primaria y Educación Secundaria incluyen acciones relativas a este ámbito es sus intervenciones educativas. El profesorado se encuentra comprometido por formar a su alumnado, vinculando el currículo a experiencias de participación y responsabilidad social, favoreciendo valores de compromiso, desde una perspectiva global (Clifford y Montgomery 2014; Jacott y Maldonado, 2012; Kraska, Bourn y Blum, 2018; Pugliese 2015; Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015; Tichnor-Wagner et al., 2016). Sin embargo, este compromiso no siempre va acompañado por las políticas curriculares oficiales, y el profesorado se ha de guiar por sus propias creencias y valores educativos. Esto hace que haya diferentes perspectivas y formas de incluir la ECG en los centros y en las aulas, con sus contradicciones y, en ocasiones con discursos enfrentados, que pueden ir desde un enfoque más caritativo hasta un enfoque más crítico y transformador (Alviar-Martin y Bailon, 2016; Bolívar, 2002).

Una ECG basada en los ODS necesita, tal y como describe Dewey (1998), de experiencias compartidas entre todos, es de decir, de una comunidad participativa. La coordinación entre docentes o con otros agentes o instituciones es un aspecto relevante. El estudio muestra un mayor porcentaje de actuaciones de ECG coordinadas en Educación Primaria (84,75%) que en Educación Secundaria (66,67%). Las preferencias a la hora de coordinarse con unos agentes u otros no es la misma según la etapa a la que pertenece el profesorado.

En Educación Primaria, el profesorado para llevar a cabo acciones de ECG se coordina principalmente con los propios docentes y con agentes de la propia comunidad educativa.

Sin embargo, en Educación Secundaria, los docentes muestran mayor interés por instituciones. Aun con un largo camino por recorrer, se observa que la coordinación y la colaboración son aspectos clave a la hora de abordar la ECG (Boní, 2011). Así, Marco Stiefel (2003), explica que una intervención educativa planificada y sistemática debe llevarse a cabo con una perspectiva a largo plazo y de manera coordinada.

En este sentido, diversas investigaciones abogan por una cultura escolar de colaboración y participación, en la que se incluya a las familias y a las entidades locales de la comunidad educativa para construir conjuntamente una ciudadanía crítica (Bolívar, 2012; Sales, 2012; Vigo y Dieste, 2017). Por ello, sería interesante profundizar en estudios posteriores si el hecho de que las asociaciones del entorno, un elemento clave en el compromiso con el entorno según Pugliese (2015), tengan en este estudio el menor porcentaje de coordinación se debe a la falta de especialización en ODS y en ECG, a su ausencia o bien, a que los centros educativos no están imbricados en su entorno social.

4.2. Tipo de acciones

Este estudio, concuerda con lo señalado por Parareda-Pallarès, Simó-Gil, Domingo-Peñañiel y Soler-Mata (2016), que señalan que los ODS se desarrollan en los centros educativos principalmente a través de acciones de sensibilización (88,31%) o enmarcadas en la acción tutorial (84,42%). Esto indica que los ODS se abordan mayoritariamente desde actividades no ligadas a una asignatura curricular, sino a la tutoría o de manera transversal. Tal y como afirman Torrego (2014) y Álvarez Justel (2017), la tutoría es un espacio privilegiado para trabajar la convivencia y el desarrollo personal. De acuerdo a las investigaciones de Heggart y otros (2018) y Pineda-Alfonso, (2015), el desarrollo de los ODS, a través de la ECG, está estrechamente vinculado al desarrollo de aprendizajes procedimentales, al impulso del pensamiento crítico y reflexivo, necesario para las competencias sociales y cívicas, y a la competencia de “aprender a aprender” que permite ligar los conocimientos previos con la nueva información que se va adquiriendo para configurar opiniones propias y complejas.

4.3. Contenidos relativos a los ODS desarrollados en los centros educativos

Tal y como expone Bolívar (2002) educar para la ciudadanía implica adecuar los contenidos, metodologías y actividades a través de los que se desarrollan los objetivos del currículo. Los datos presentados en este estudio señalan que los contenidos sobre los que más se incide en los centros educativos hacen referencia a valores socioculturales (igualdad entre hombres y mujeres, diversidad cultural), ya que abordan desigualdades de clase, género y etnia o cultura (Cortés, Gómez y López, 2016; Keating, 2016; Polo, 2004).

La diversidad cultural es el contenido más trabajado en EP y el segundo más trabajado en ES. De acuerdo al ODS nº 10, este contenido implica tomar conciencia de las prácticas educativas que propician desigualdades, para así poder no solo combatir las sino reorientarlas hacia dinámicas que enfoquen la diversidad como fuente de enriquecimiento en la convivencia y la interacción entre las personas (Mesa, 2014b; Moss, 2018; Sales, 2012). Hay que tener en cuenta que, en la provincia de Zaragoza, las corrientes migratorias internacionales, especialmente en las zonas rurales, han acercado a los centros educativos a otros países y otras realidades. Esto ha supuesto un intercambio cultural y una mayor diversidad en las aulas.

La igualdad de género, como ODS nº 5 de la Agenda 2030, es uno de los contenidos que el profesorado considera como relevante en la formación de su alumnado, tanto en Educación

Primaria como en Educación Secundaria. En la misma línea, Pérez, Nogueroles y Méndez (2017) describen el esfuerzo realizado por parte de los docentes en transformar la sociedad desde la escuela, de desarrollar un pensamiento crítico y valores de justicia social, especialmente en temas de igualdad de género. Probablemente esto se vea reforzado por las recientes políticas de apoyo a la lucha contra la violencia de género y en favor de la igualdad y la equidad (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017).

Los resultados muestran que los docentes también inciden en contenidos que Bolívar (2002) clasifica como de justicia y solidaridad (solidaridad, pobreza, despilfarro de alimentos), dado que su tratamiento facilita la justicia social y permite trabajar en favor de la libertad y de la igualdad.

En referencia al consumo y desarrollo sostenible, relacionados con el ODS n° 12, el currículo oficial de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014) establece estos contenidos dentro del área de Ciencias Naturales, y en el caso de Educación Secundaria también dentro de Biología y Geología. Esto favorece que el profesorado se sienta obligado a tratar estos temas, lo que entra en consonancia con el estudio de Tichnor-Wagner y colaboradores (2016) en el que el profesorado incluye la ECG preferentemente en estas áreas y materias, así como en las de Ciencias Sociales y Humanidades.

La pobreza, sin embargo, no aparece como contenido curricular reglado, pero se aborda con cierta intensidad en Educación Secundaria y especialmente en Educación Primaria. Parece, por tanto, que el ODS n° 1, la erradicación de la pobreza es un contenido que la mayoría del profesorado está de acuerdo en trabajar, posiblemente a través de actuaciones de sensibilización. Combatir la pobreza y las desigualdades son metas ciudadanas que sería importante que el profesorado incluyera en sus propuestas educativas, si bien se ha de prestar especial atención en abordarlo desde una perspectiva analítica, de reflexión y de transformación social, superando la perspectiva caritativa y paternalista con la que nos encontramos todavía en algunas actuaciones de ECG (Cabrera, 2007; Celorio, 2014). Investigaciones internacionales constatan el análisis del sistema económico y social como un catalizador para la ECG (Hylton, Kisby y Goddard, 2018; Moss, 2018).

Estos datos analizados hacen referencia a un modelo educativo inclusivo y de lucha contra la brecha socioeconómica, referente clave en las últimas corrientes políticas y científicas internacionales para una educación de calidad (Engelbrecht, 2013).

5. Conclusiones

Los docentes, en su mayoría, apuestan por una Educación para la Ciudadanía Global orientada a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, bien porque así lo decide el currículo oficial o bien porque entra en su propio modelo educativo.

La coordinación con las familias y las entidades locales es un aspecto de gran importancia en los distintos estudios e investigaciones, sin embargo, es una de las carencias que muestra este estudio. Por ello, potenciar la generación de redes de colaboración y de ideas que fomenten su participación en los centros educativos, podría ser un desafío que permita nuevas opciones educativas (Garreta, 2017).

La falta de proyectos transversales y globales como acciones relevantes para abordar la ECG desde una perspectiva global y transdisciplinar, es otro de los aspectos relevantes del estudio. Por ello, teniendo en cuenta que el diálogo, la participación democrática y la

vivencia de experiencias tienden a favorecer el desarrollo de valores de acuerdo a los ODS, queda patente el reto de la formación permanente en metodologías experienciales que impliquen procesos compartidos de diálogo y reflexión para el desarrollo de ciudadanos comprometidos con su entorno local y con lo global, con el mundo.

Con relación a los contenidos, se observa que tanto en EP como en ES se incluyen aspectos relacionados con los ODS en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque queda patente la necesidad de integrarlos de una manera más explícita, especialmente en la etapa de ES. Los resultados muestran que los centros educativos son algo más reacios a trabajar contenidos concretos que no estén incluidos en el currículo oficial, probablemente, tal y como indican Bernal y Carrica (2016), porque puede surgir la sospecha de adoctrinamiento político. Además, todavía ciertos profesores muestran rechazo a impartir estos contenidos porque consideran que les quita tiempo para la enseñanza de los contenidos “más convencionales” (Rosales López, 2015). A pesar de ello, hay conceptos como la diversidad cultural, la igualdad entre hombres y mujeres, el consumo responsable o el despilfarro de alimentos, la pobreza y la solidaridad, relacionados muy estrechamente con los ODS números 10, 5, 12 y 1.

Por otra parte, el trabajo y desarrollo de estos contenidos está vinculado a la cultura, ideología y creencias de los centros educativos y del profesorado, todos ellos forman parte del denominado currículo oculto y contribuyen a transmitir unos valores de igualdad u otros (Knowles y Castro, 2019; Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015). Esto está de acuerdo los estudios de Jerome (2018) y Reichert y Torney-Purta (2019), que consideran que la incorporación de los Derechos Humanos y la Justicia Social está vinculada a la identidad del profesorado y la cultura de los centros educativos.

No obstante, consideramos importante destacar que estos modelos inclusivos y de compromiso aparecen en el estudio, ya que se han podido analizar prácticas los centros educativos relacionados con el desarrollo de su contexto social integrando los diferentes agentes de la comunidad educativa y del entorno social como en el caso de aulas de medio ambiente o proyectos, donde el alumnado se convierte en agente para el reciclaje. En ellos se generan sinergias intergeneracionales, y, por otra parte, también destacan proyectos que generan valor, yendo más allá del aula, así como otros proyectos que generan desarrollo tanto en el entorno próximo como en otros países, y donde la participación y la responsabilidad cobran relevancia (semanas, jornadas, proyectos temáticos, desarrollo de proyectos compartidos...).

Finalmente, resaltar la importancia de que el abordaje de la ECG y su relación con los ODS en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria ha de ir de la mano de una sistematización, una adecuada planificación a corto, medio y largo plazo, y una colaboración entre los docentes y toda la comunidad educativa.

Agradecimientos

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

Las investigadoras pertenecen a los Grupos de Investigación T25_17D, S49_17_R y S12, financiados por el Gobierno de Aragón, y cofinanciado con FEDER 2014-2020 "Construyendo Europa desde Aragón".

Referencias

- Ávila, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 14(20), 153-175. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.009>
- Álvarez Justel, J. A. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90. <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Alviar-Martin, T. y Bailon, M. (2016). Context and curriculum in two global cities: A study of discourses of citizenship in Hong Kong and Singapore. *Education Policy Analysis Archives*, 24(58), art 3. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2140>
- Andrés, A. E., Massip, C., Flores, M., y Barbeito, C. (junio, 2014). Competencias y EpD: Una propuesta para la integración de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*. Universidad de Huelva.
- Barba, J., y Rodríguez, C. (2012). La educación para el desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 17-24.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the nordic countries: Race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620-637. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1288609>
- Bernal, A. y Carrica, S. (2016). Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 74, 499-515.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-85.
- Cabrera, F. A. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2), 375-400.
- Calandín, J. G. y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Celorio, J. J. (2013). Educación para el desarrollo: Educar en y para la cooperación y la solidaridad. *Revista de Educación*, 3, 17-44.
- Clifford, V. y Montgomery, C. (2014). Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 28-45. <https://doi.org/10.1111/hequ.12029>
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata

- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778110>.
- Estellés, M. y Romero, J. (2016). Teacher education for citizenship in a globalized world: A case study in Spain. *Journal of International Social Studies*, 6(2), 21-33.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo, R.M. (2017). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 87-105.
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Geraldo, J. L. G., Olmeda, G. J. y Martín, M. M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: Una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- González, N. (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona: Fundació Solidaritat UB.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 37-59.
- Heggart, K., Flowers, R., Burrige, N. y Arvanitakis, J. (2018). Refreshing critical pedagogy and citizenship education through the lens of justice and complexity pedagogy. *Global Studies of Childhood*, 8(4), 355-367. <https://doi.org/10.1177/2043610618814846>
- Hylton, P., Kisby, B. y Goddard, P. (2018). Young people's citizen identities: a q-methodological analysis of english youth perceptions of citizenship in Britain. *Societies*, 8, 77-91. <https://doi.org/10.3390/soc8040121>
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 5-13.
- Jerome, L. (2018). Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education. *Human Rights Education Review*, 1(2), 46-64. <https://doi.org/10.7577/hrer.2873>
- Knowles, R. T. y Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Keating, A. (2016). Educating tomorrow's citizens: What role can schools play? *Foro de Educación*, 14(20), 35-47. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.004>
- Kraska, M., Bourn, D. y Blum, N. (2018). From internationalization to global citizenship: Dialogues in international higher education. En J. P. Davies y N. Pachler (Eds.), *Teaching and learning in higher education: Perspectives from UCL* (pp. 85-98). Londres: UCL Institute of Education Press.
- Marco Stiefel, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación (extra)*, 339-358.
- Martínez-Odria, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 627-640.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21
- Mesa, M. (2014a). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: Un modelo de cinco generaciones. *Sinergias. Diálogos Educativos para a Transformação Social* 1(1), 24-56.
- Mesa, M. (2014b). La educación para la ciudadanía global en el contexto actual. En J. L. Pastoriza Rozas (Ed.), *Educar para a cidadanía global: Experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social* (pp. 103-109). Portugal: Fundación Isla Couto.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: Análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 67-98.
- Pérez, A.I., Nogueroles, M. y Méndez, A. (2017). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>.
- Pineda-Alfonso, J.A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>.
- Pugliese, G.D. (2015). *Preparing students for citizenship in a global society: A case study*. New Haven, CN: Southern Connecticut State University.
- Polo, F. (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Madrid: Intermón Oxfam.
- Reichert, F. y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los temas transversales: Posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(3), 143-160. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Rossini, V. y Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 113-125. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 51-86.
- Sancho, J. y Rivera, P. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 25-37.
- Shumar, W. y Madison, N. (2013). Ethnography in a virtual world. *Ethnography and Education*, 8(2), 255-272. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792513>
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., y Cain, J. M. (2016). expanding approaches to teaching for diversity and justice in k-12 education: Fostering global citizenship across the

content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-35.

<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2138>

Torrego, J. C. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.

Vigo, B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.25-32>.

Vila, E. (2006). El laberinto de la educación pública: Globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, 903-920.

Wang, C. y Hoffman, D.M. (2016). Are we the world. A critical reflection on selfhood and global citizenship education. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 56-78.

<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2152>

Breve CV de las autoras

Belén Dieste

Dra. en Educación, Universidad de Zaragoza. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNED). Diplomada en Magisterio AL (UZ). Título de Especialista Universitario en EI (UNED). Profesora asociada (Dpto. Ciencias de la Educación. UZ) Miembro del Grupo de Investigación EDI "Educación y Diversidad". Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra de Cooperación de la UZ. Líneas de investigación: educación para la ciudadanía global, escuela inclusiva, participación de las familias en la escuela y entornos virtuales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-896X>. Email: bdieste@unizar.es

Teresa Coma

Dra. en Psicología y Aprendizaje (UZ). Licenciada en Pedagogía Social (UAB), Diplomada en Magisterio Educación Especial (UZ) y Educadora Social. Máster Intervención Psicológica con DBM®. Profesora Asociada (Dpto. Psicología y Sociología. UZ). Grupo de Investigación en Interfaces Avanzadas /AffectiveLab y del Grupo internacional TEIAS. Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra de Cooperación UZ. Líneas de investigación: educación para la ciudadanía global, empatía, orientación, participación y trabajo en equipo, competencias interpersonales, gestión del desempeño e inclusión. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7439-8459>. Email: tcoma@unizar.es

Ana Cristina Blasco-Serrano

Dra. en Educación (UZ). Licenciada en Pedagogía (URV) Profesora asociada (Dpto. CC de la Educación, UZ). Máster en Orientación Educativa. Miembro del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (Etnoedu). Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra de Cooperación UZ. Líneas de investigación: educación para la ciudadanía global, orientación educativa, inclusión educativa, enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales y comprensión lectora. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4294-2982>. Email: anablas@unizar.es