

INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

Research on the training of future secondary education teachers in education for development.

Almudena Martínez Gimeno. Universidad Pablo de Olavide. (España)

Luisa Torres Barzabal. Universidad Pablo de Olavide. (España)

Alicia Jaén Martínez. Universidad Pablo de Olavide. (España)

José Manuel Hermosilla Rodríguez. Universidad Pablo de Olavide. (España)

Fecha recepción: 15/03/2023 - Fecha aceptación: 26/06/2023

RESUMEN

Este artículo nace como resultado del proyecto de investigación: "Incluyendo la Educación para el Desarrollo (ED) en el currículum de la ESO: promoviendo un modelo de ciudadanía crítica y empoderamiento social ante los nuevos retos de la emergencia climática, pobreza y desigualdades, agudizadas por la covid19" (Referencia: 2020UE004), financiado por Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo. Destaca la importancia de incluir la Educación para el Desarrollo (ED) en la formación docente, resaltando la escasez actual de conocimientos en este campo entre el futuro profesorado. El estudio utilizó un enfoque descriptivo no experimental, encuestando a los estudiantes sobre sus conocimientos, experiencias y necesidades formativas en relación con la ED. Los resultados revelan una falta de capacitación específica en ED y desconocimiento sobre la normativa educativa, aunque existe interés en integrar estos temas en el sistema educativo. Se concluye resaltando la urgencia de mejorar la formación docente en ED mediante información, capacitación y el uso de métodos innovadores. El estudio busca identificar estas necesidades y promover la inclusión de la ED en la formación de profesores de secundaria para crear agentes comprometidos con la conciencia social y la sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, competencias, enseñanza, evaluación, práctica pedagógica.

ABSTRACT

This article stems from the research project titled "Including Education for Development (ED) in the ESO curriculum: promoting a model of critical citizenship and social empowerment in the face of new challenges posed by the climate emergency, poverty, and inequalities exacerbated by COVID-19" (Reference: 2020UE004), funded by the Andalusian Agency for International Development Cooperation. It underscores the significance of integrating Education for Development (ED) into teacher training, highlighting the current dearth of knowledge in this field among prospective educators. The study employed a non-experimental descriptive approach, surveying students on their knowledge, experiences, and educational needs concerning ED. The findings reveal a lack of specific training in ED and unfamiliarity with educational regulations, albeit with an interest in incorporating these subjects into the education system. The conclusion emphasizes the pressing need to enhance teacher training in ED through information, education, and the utilization of innovative methods. The study aims to identify these needs and advocate for the inclusion of ED in secondary teacher education to cultivate individuals committed to social consciousness and sustainability.

KEYWORDS

Learning, skills, teaching, evaluation, pedagogical practice.

1. INTRODUCCIÓN.

El término Desarrollo Sostenible es una conceptualización relativamente reciente, que aparece por primera vez en los años 80 con la idea de generar una responsabilidad colectiva que permita afrontar los problemas y desafíos a los que se enfrenta la humanidad y que amenazan gravemente su futuro (Orr, 2013).

Así, desde las Naciones Unidas (ONU) se plantean tres grandes bloques de acción: económico, social y ambiental, a partir de los cuales se sugieren los ya conocidos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2017).

Desde el plano legislativo, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se incluye por primera vez la Agenda 2030 junto con los ODS, con la propuesta de modelos basados en competencias, transversalidad e integración (Figueredo, 2021). Autoras como García y otros (2023), proponen incluso, tomar las temáticas derivadas de los ODS como la base de situaciones de aprendizaje, con implicación comunitaria.

Pero este nuevo planteamiento global, supone para la enseñanza un desafío que requiere una evolución en los enfoques, para educar a las actuales y futuras generaciones en sostenibilidad, con el propósito de “desarrollar competencias que permitan a las personas reflexionar sobre sus propias acciones, teniendo en cuenta sus impactos sociales, culturales, económicos y ambientales actuales y futuros, desde una perspectiva local y global” (UNESCO, 2017, p. 7)

La formación del profesorado, por tanto, es un aspecto fundamental para preparar a los futuros profesionales en la promoción de la conciencia social, la solidaridad y la justicia social en el ámbito educativo.

Siguiendo las teorías de Berbaum, (1982), Gimeno (1982) o Ferry (1983), la formación del profesorado se puede definir como "aquella en la que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay

participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objeto explicitado" (Marcelo, 1989, p.26). Es por esto, que la formación del profesorado en Educación para el Desarrollo (ED) implica una doble vertiente que combina la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas con el desarrollo de habilidades pedagógicas. Este enfoque dual capacita a los futuros docentes para enfrentar de manera efectiva los desafíos globales y promover el desarrollo humano sostenible. Además, esta formación se considera profesional, ya que busca formar profesionales comprometidos con la promoción de la conciencia y la solidaridad en la sociedad.

En este sentido, debemos destacar la importancia de abordar los contenidos transversales en la formación del profesorado en ED, concienciación y ciudadanía global. Estos contenidos actitudinales se refieren a temas como la pobreza, la desigualdad, la justicia social y el medio ambiente, entre otros. Ahumada (1998) propone tratar estos contenidos como parte del desarrollo curricular en cada una de las áreas de aprendizaje, disponiendo de un espacio y tiempo adecuados para su abordaje, pero ¿es suficiente? Es necesario reconocer que existen limitaciones en relación con la formación del profesorado en ED. Pino (1995) destaca la escasez de formación en estos temas como una de las limitaciones principales. Así mismo, estudios recientes apoyan la idea de que poco profesorado es capaz de vincular sus acciones educativas desde una perspectiva integral, abordando lo económico, lo social y lo ambiental (Vásquez y otros, 2020; Alonso-Sainz, 2021).

Además, los actuales trabajos mencionan la falta de recursos y estrategias didácticas adecuadas, así como la falta de iniciativa por parte de los/as docentes para integrar la Educación para el Desarrollo en su práctica educativa.

Para superar estas limitaciones, es necesario que la formación del profesorado en ED se mantenga actualizada y se adapte a las

necesidades y desafíos del actual mundo en constante cambio. Los docentes deben estar al tanto de las tendencias y avances, fomentando, además, la reflexión y el diálogo entre los docentes, para compartir experiencias y buenas prácticas en la implementación de la Educación para el Desarrollo y la ciudadanía global. Así mismo, deben ser capaces de generar espacios de diálogo y reflexión en el aula, fomentando la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, se busca desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de análisis y la toma de decisiones informadas.

Para lograr una formación sólida en ED, es fundamental que los programas de formación docente incluyan en su currículo cursos específicos que aborden los fundamentos teóricos y metodológicos de esta disciplina. Estos cursos deben proporcionar a los futuros profesores las herramientas necesarias para comprender la complejidad de los problemas globales y promover en sus estudiantes la conciencia de su papel como agentes de cambio social (Espinosa y otros, 2020).

Además, la formación del profesorado en Educación para el Desarrollo debe fomentar la investigación, el trabajo colaborativo y la transferencia de conocimiento. Los docentes deben ser capaces de indagar, analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas en relación con el desarrollo sostenible, la participación ciudadana y la justicia social, buscando constantemente nuevas formas de abordar estos temas en el aula. Asimismo, es importante que los docentes se involucren en redes y comunidades de aprendizaje, donde puedan intercambiar conocimientos y experiencias con otros profesionales del campo.

La formación del profesorado en ED no se limita únicamente a la etapa inicial de la carrera docente, sino que debe ser un proceso continuo a lo largo de la vida profesional. Los docentes deben tener acceso a oportunidades de desarrollo profesional que les permitan actualizar sus conocimientos, fortalecer sus habilidades pedagógicas y estar al tanto

de las últimas investigaciones y prácticas innovadoras en el campo.

En este sentido, hemos realizado un estudio, parte del proyecto de investigación: “Incluyendo la ED en el currículum de la ESO: promoviendo un modelo de ciudadanía crítica y empoderamiento social ante los nuevos retos de la emergencia climática, pobreza y desigualdades, agudizadas por la covid19” (Referencia: 2020UE004), financiado por Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo, en base a la Resolución de 24 de agosto de 2020, cuyo objetivo principal se centra en valorar los conocimientos y necesidades en ED en el ámbito formal de la educación de los estudiantes de postgrado en Andalucía que están relacionados con el campo de la educación formal.

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

2.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio es evaluar los conocimientos y necesidades formativas en Educación para el Desarrollo (ED) en el ámbito de la educación formal entre los estudiantes andaluces que están matriculados en el Máster de Educación Secundaria y que se preparan para convertirse en futuros docentes. Así, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar sus conocimientos previos en relación con la Educación para el Desarrollo (ED).
2. Investigar las experiencias formativas o laborales relacionadas con la temática del estudio.
3. Explorar su motivación hacia temas relacionados con la Educación para el Desarrollo.
4. Identificar necesidades formativas en relación con la temática.

2.2. Diseño de la investigación

El estudio se enmarca dentro de la investigación educativa no experimental, de diseño transversal y enfoque descriptivo. Siguiendo la orientación de Fox (1981), Mateo (1987) y Torrado (2009), nuestro objetivo principal es

describir fenómenos, hechos y situaciones educativas a través de diversas acciones complementarias. Además, nuestra investigación tiene un carácter reflexivo, con el propósito de proporcionar a los profesionales de la educación evidencia sobre las necesidades formativas en educación para el desarrollo. Esto permitirá justificar la importancia de formar a una ciudadanía crítica y socialmente empoderada.

2.3. Muestra

Debido a la facilidad de disponibilidad de la muestra y al costo-efectividad, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra participante se ha centrado en alumnado andaluz que está cursando en estos momentos el Master de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Los datos relativos a la muestra son los que se presentan a continuación:

Tabla 1. Muestra de recogida de datos

	GÉNERO					
	HOMBRE		MUJER		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Universidad de Almería	47	7.9 %	63	10.6 %	110	18.5 %
Universidad de Cádiz	64	10.8 %	94	15.8 %	158	26.6 %
Universidad de Granada	3	0.5 %	3	0.5 %	6	1.0 %
Universidad de Huelva	1	0.2 %	1	0.2 %	2	0.3 %
Universidad de Jaén	10	1.7 %	30	5.1 %	40	6.7 %
Universidad de Málaga	2	0.3 %	1	0.2 %	3	0.5 %
Universidad de Sevilla	42	7.1 %	70	11.8 %	112	18.9 %
Universidad Pablo de Olavide	60	10.1 %	103	17.3 %	163	27.4 %
TOTAL	229	38.6 %	365	61.4 %	594	100 %

Como puede observarse en la Tabla 1, la muestra total de cuestionarios recibidos es

de 594 personas. Estos datos se reparten de modo desigual entre las distintas Universidades Andaluzas, siendo la muestra mayor, las recabadas en las Universidades Pablo de Olavide y Cádiz con un 27.4% y un 26.6% de la muestra, seguidas de las Universidades de Sevilla y Almería con un 18.9% y 18.5% de las respuestas obtenidas.

Esta muestra se organiza respecto al género en el 61.4% de mujeres y 38.6% de respuestas por parte de hombres. La edad-moda de la muestra es de 23 años siendo la mínima de 21 años y la máxima de 58 años.

2.4. Instrumento de recogida de datos

Para el presente estudio, se ha diseñado un instrumento de recogida de datos cuantitativo, concretamente un cuestionario que, tal como indican Barroso y Cabero (2010) entre otros autores, constituye posiblemente uno de los instrumentos más generalizados en la investigación educativa. Ello es debido fundamentalmente a su facilidad de uso y su carácter directo (Hayman, 1984). Así, es un instrumento destinado a determinar la naturaleza de un estado de cosas existentes; además, su carácter impersonal, la estandarización del vocabulario empleado, la concisión de las preguntas, etc., permiten presuponer una cierta uniformidad respecto a las respuestas obtenidas (Romero y Martínez, 2017).

El instrumento se ha construido con preguntas cerradas, en base a cinco bloques diferenciados:

- Cuestiones relativas a la muestra de estudio (de carácter sociodemográfico).
- Preguntas relativas a la valoración de los conocimientos previos sobre la temática (Bloque A).
- Preguntas sobre experiencias formativas o laborales relacionadas con la temática del estudio (Bloque B).
- Preguntas relativas a la motivación en relación a ciertos temas que se relacionan con la temática de estudio (Bloque C).
- Preguntas relativas a las necesidades formativas en relación con la temática de estudio (Bloque D).

- Pregunta abierta para la recogida de información complementaria y reflexión final sobre la organización del sistema educativo para la inclusión de la EpD.

2.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario se ha realizado en formato digital, a través de un formulario de Google. La recogida de datos se llevó a cabo durante los últimos meses de 2022 (Figura 1).



Figura 1. Carátula del cuestionario “Formulario sobre EPD”. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScwe8778L-7wZlOdPBivPY-hp7OYmGe-7W_8v-g-QS7dxsnpQ/viewform

Los análisis realizados se centran en una primera aproximación realizando un descriptivo de los ítems del cuestionario.

3. RESULTADOS:

Los resultados de este estudio se han obtenido partiendo de las respuestas al cuestionario “Formulario de EpD” y realizando un análisis descriptivo de los datos recopilados a través del programa de análisis de datos cuantitativo SPSS versión 23.

3.1. Preguntas relativas a la valoración de los conocimientos previos sobre la temática (Bloque A). ¿Cómo valoras el conocimiento que tienes de estos temas?

Tabla 2.a Preguntas (Bloque A)

[Normativa educativa general.]			
Domino el tema	Mujer	21	3,5%
	Hombre	4	0,7%
Tengo alguna referencia	Mujer	140	23,6%
	Hombre	114	19,2%
Tengo conocimientos pero no domino el tema	Mujer	140	23,6%
	Hombre	72	12,1%
Total desconocimiento	Mujer	10,8%	365
	Hombre	6,6%	229

Tabla 2.b Preguntas (Bloque A)

[Normativa educativa específica de tu materia y etapas de Educación Secundaria y F.P.]			
Domino el tema	Mujer	23	3,9%
	Hombre	10	1,7%
Tengo alguna referencia	Mujer	145	24,4%
	Hombre	90	15,2%
Tengo conocimientos pero no domino el tema	Mujer	109	18,4%
	Hombre	83	14,0%
Total desconocimiento	Mujer	88	14,8%
	Hombre	46	7,7%

Tabla 2.c Preguntas (Bloque A)

[Requisitos administrativos para la incorporación de materias al currículum.]			
Domino el tema	Mujer	2	0,3%
	Hombre	1	0,2%
Tengo alguna referencia	Mujer	131	22,1%
	Hombre	87	14,6%
Tengo conocimientos pero no domino el tema	Mujer	58	9,8%
	Hombre	32	5,4%
Total desconocimiento	Mujer	174	29,3%
	Hombre	109	18,4%

Tabla 2.d Preguntas (Bloque A)

[Cooperación al Desarrollo.]			
Domino el tema	Mujer	8	1,3%
	Hombre	8	1,3%
Tengo alguna referencia	Mujer	137	23,1%
	Hombre	86	14,5%
Tengo conocimientos pero no domino el tema	Mujer	66	11,1%
	Hombre	35	5,9%
Total desconocimiento	Mujer	154	25,9%
	Hombre	100	16,8%

Tabla 2.e Preguntas (Bloque A)

[Educación para el Desarrollo y ODS.]			
Domino el tema	Mujer	19	3,2%
	Hombre	8	1,3%
Tengo alguna referencia	Mujer	112	18,9%
	Hombre	74	12,5%
Tengo conocimientos pero no domino el tema	Mujer	66	11,1%
	Hombre	44	7,4%
Total desconocimiento	Mujer	168	28,3%
	Hombre	103	17,3%

Tabla 2.f Preguntas (Bloque A)

[Ciudadanía Global.]			
Domino el tema	Mujer	16	2,7%
	Hombre	14	2,4%
Tengo alguna referencia	Mujer	131	22,1%
	Hombre	93	15,7%
Tengo conocimientos pero no domino el tema	Mujer	112	18,9%
	Hombre	62	10,4%
Total desconocimiento	Mujer	106	17,8%
	Hombre	60	10,1%

Con respecto al conocimiento sobre normativa educativa general, véase tabla 2.a a tabla 2.f, hay un porcentaje (sobre el total de la muestra) del 23,6% de mujeres que afirman tener alguna referencia y otro 23,6% tener conocimientos, pero no dominio del tema. Un 19,2% de hombres indican tener alguna referencia.

Al indagar sobre conocimientos de normativa específica de su materia o las etapas de Educación Secundaria o Formación Profesional (FP), el 39,6% responde que tiene alguna referencia. En este porcentaje se mantiene el peso relativo en la muestra de hombres y mujeres.

Si se pregunta sobre requisitos administrativos para incorporar materias al currículum, conocimientos sobre Cooperación al Desarrollo o ED y ODS, la mayoría manifiesta tener total desconocimiento al respecto con porcentajes de 47,7%, 42,7% y 45,6% respectivamente.

En el caso de Ciudadanía Global, un 37,8% afirma tener alguna referencia sobre el tema.

3.2. Preguntas sobre experiencias formativas o laborales relacionadas con la temática del estudio (Bloque B)

Tabla 3. Datos relativos al bloque B. Tiempo de experiencia

B1. ¿Qué tiempo de experiencia tienes como docente?					
		Re-cuento	%	Re-cuento	%
1-2 años.	M	74	12,5 %	118	19,9 %
	H	44	7,4 %		
3-5 años.	M	13	2,2 %	19	3,2 %
	H	6	1,0 %		
Más de 5 años.	M	7	1,2 %	14	2,4 %
	H	7	1,2 %		
Sin experiencia.	M	172	29,0 %	443	74,6 %
	H	271	45,6 %		
TOTAL	M	365	61,4 %	594	100 %
	H	229	38,6 %		

Del total de la muestra, prácticamente el 75% no tiene experiencia previa como docente y cerca del 20% limita su experiencia a 1-2 años. Dentro de estos porcentajes se mantiene aproximadamente el peso relativo entre hombres y mujeres de la muestra, no encontrando diferencias significativas.

Tabla 4.a Datos relativos al bloque B. Acciones educativas y experiencias

¿Has participado en acciones educativas de Educación para el Desarrollo?			
No	Mujer	325	54,7%
	Hombre	197	33,2%
Sí, como discente	Mujer	24	4,0%
	Hombre	17	2,9%
Sí, como docente.	Mujer	9	1,5%
	Hombre	11	1,9%
Sí, como responsable de la acción educativa	Mujer	7	1,2%
	Hombre	4	0,7%

Tabla 4.b Datos relativos al bloque B. Acciones educativas y experiencias

¿Tienes experiencia en el empleo de metodologías para una educación transformadora para la ciudadanía global?			
No	Mujer	309	52,0%
	Hombre	197	33,2%
Sí, como discente	Mujer	34	5,7%
	Hombre	14	2,4%
Sí, como docente.	Mujer	16	2,7%
	Hombre	17	2,9%
Sí, como responsable de la acción educativa	Mujer	6	1,0%
	Hombre	1	0,2%

En cuanto a la participación en acciones educativas sobre ED, como se recoge en la tabla 4.a y tabla 4.b, la mayoría de las personas encuestadas (87,9%), no ha participado nunca en ninguna acción relacionada con la temática. Igualmente, respecto a la experiencia en el empleo de metodologías para una educación transformadora para la ciudadanía global, el 85,2% afirma no tener experiencia en el empleo de estas metodologías. En este bloque se mantiene también, de modo aproximado el peso relativo entre hombres y mujeres.

3.3. Preguntas relativas a la motivación en relación con ciertos temas que se relacionan con la temática de estudio (Bloque C). ¿Cómo te posicionas respecto a las siguientes afirmaciones?

Tabla 5. Datos relativos al bloque C

Totalmente a favor	A favor		En contra		Totalmente en contra	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
[El papel de la educación es primordial en el desarrollo de una sociedad.]						
324	198	41	27		0	4
54,5%	33,3%	6,9%	4,5%		0,0%	0,7%
[La labor del profesorado es clave para desarrollar una educación de calidad.]						
292	177	73	49	0	2	1
49,2%	29,8%	12,3%	8,2%	0,0%	0,3%	0,0%
[La introducción de temáticas de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global es imprescindible para el sistema educativo.]						
220	109	138	112	7	4	0
37,0%	18,4%	23,2%	18,9%	1,2%	0,7%	0,0%
[Renovar la metodología es una de las responsabilidades más destacadas del profesorado.]						
216	127	134	85	14	13	1
36,4%	21,4%	22,6%	14,3%	2,4%	2,2%	0,2%
[El empleo de recursos tecnológicos (aplicaciones, redes sociales,...) es necesario en la educación actual.]						
200	123	141	83	24	21	0
33,7%	20,7%	23,7%	14,0%	4,0%	3,5%	0,0%

[La conexión de las materias con el mundo real, mejora la calidad de la educación.]							
299	174	64	48	2	6	0	1
50,3%	29,3%	10,8%	8,1%	0,3%	1,0%	0,0%	0,2%
[Uno de los principales objetivos de la educación es desarrollar destrezas de pensamiento variadas y complejas en el alumnado.]							
260	152	96	69	8	4	1	4
43,8%	25,6%	16,2%	11,6%	1,3%	0,7%	0,2%	0,7%

La mayoría de las personas encuestadas se muestra totalmente a favor en unos porcentajes muy altos, en todas las afirmaciones que componen el bloque C sobre motivación. Así, puede comprobarse en la tabla 5.a a tabla 5.g, como el papel de la educación es primordial en el desarrollo de una sociedad (87,8%), la labor del profesorado es clave para desarrollar una educación de calidad (79,0%), renovar la metodología es una de las responsabilidades más destacadas del profesorado (57,8%), el empleo de recursos tecnológicos (aplicaciones, redes sociales,...) es necesario en la educación actual (54,4%), la conexión de las materias con el mundo real, mejora la calidad de la educación (79,6%) y como uno de los principales objetivos de la educación es desarrollar destrezas de pensamiento variadas y complejas en el alumnado (69,4%).

Solamente hay una de las afirmaciones donde existe una diferencia significativa por género en las respuestas, la introducción de temáticas de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global es imprescindible para el sistema educativo. En este caso, las mujeres se muestran totalmente a favor en un 37,0%, mientras que los hombres, el máximo porcentaje se encuentra en la respuesta a favor, con un 18,9%

3.4. Preguntas relativas a las necesidades formativas en relación con la temática de estudio (Bloque D). ¿Qué grado de necesidad de formación crees que tienes sobre cada uno de los temas siguientes?

La mayoría de la muestra considera necesario formarse sobre manejo y cumplimentación de informes (52,6%), introducción de nuevas asignaturas en el currículum (50,5%), fomento de la participación en actividades del centro (48,9%), gestión de medios y recursos (49,2%), contenidos sobre ED (50,4%),

contenidos sobre ODS (38,2%), contenidos sobre Ciudadanía Global (46%) y competencia didácticas y ED (48%).

Tabla 6. Datos relativos al bloque D

	Muy necesario	necesario	Necesario	Poco necesario	Necesario	Nada necesario	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
[Manejo y cumplimentación de documentos (informes, memorias, ...)]							
133	185	128	40	7	8		
22,4%	57,96%	31,1%	21,5%	6,7%	36,61%	1,2%	1,3%
[Para la incorporación de nuevas asignaturas al currículum.]							
147	66	178	122	35	36	5	5
24,7%	11,1%	30,0%	20,5%	5,9%	6,1%	0,8%	0,8%
[Fomento de la participación de actividades en el centro.]							
157	76	172	118	33	31	3	4
26,4%	12,8%	29,0%	19,9%	5,6%	5,2%	0,5%	0,7%
[Gestión de medios y recursos.]							
143	72	178	114	42	38	2	5
24,1%	12,1%	30,0%	19,2%	7,1%	6,4%	0,3%	0,8%
Comunicación y relaciones (familia-alumnado-profesorado.)							
200	120	139	84	24	20	2	5
33,7%	20,2%	23,4%	14,1%	4,0%	3,4%	0,3%	0,8%
[Detección de necesidades educativas.]							
237	123	114	85	11	19	3	2
39,9%	20,7%	19,2%	14,3%	1,9%	3,2%	0,5%	0,3%
[Orientación del alumnado.]							
232	124	114	77	17	26	2	2
39,1%	20,9%	19,2%	13,0%	2,9%	4,4%	0,3%	0,3%
[Integración del alumnado con diversidad.]							
248	137	102	68	12	20	3	4
41,8%	23,1%	17,2%	11,4%	2,0%	3,4%	0,5%	0,7%
[Diseño de acciones educativas.]							
187	92	157	106	18	27	3	4
31,5%	15,5%	26,4%	17,8%	3,0%	4,5%	0,5%	0,7%
[Implementación de acciones educativas.]							
182	87	164	115	15	21	4	6
30,6%	14,6%	27,6%	19,4%	2,5%	3,5%	0,7%	1,0%
[Innovación metodológica (metodologías transformadoras.)]							
193	110	149	87	18	24	5	8
32,5%	18,5%	25,1%	14,6%	3,0%	4,0%	0,8%	1,3%
[Utilización de medios y recursos docentes.]							
178	100	165	88	19	35	3	6
30,0%	16,8%	27,8%	14,8%	3,2%	5,9%	0,5%	1,0%
[Métodos e instrumentos de evaluación.]							
187	96	150	98	26	30	2	5
31,5%	16,2%	25,3%	16,5%	4,4%	5,1%	0,3%	0,8%
[Contenidos sobre Educación para el Desarrollo.]							
167	74	178	121	15	26	5	8
28,1%	12,5%	30,0%	20,4%	2,5%	4,4%	0,8%	1,3%
[Contenidos sobre ODS.]							
146	68	171	115	37	31	11	15
24,6%	11,4%	28,8%	19,4%	6,2%	5,2%	1,9%	2,5%
[Contenidos sobre Ciudadanía Global.]							
158	73	162	111	39	32	6	13
26,6%	12,3%	27,3%	18,7%	6,6%	5,4%	1,0%	2,2%
[Competencias didácticas y EpD.]							
158	77	167	118	35	26	5	8

26,6%	13,0%	28,1%	19,9%	5,9%	4,4%	0,8%	1,3%
[Transferencia de conocimiento.]							
178	101	158	93	25	25	4	10
30,0%	17,0%	26,6%	15,7%	4,2%	4,2%	0,7%	1,7%

La apreciación sobre la formación pasa a ser muy necesaria para la mayoría de la muestra en temas como: comunicación y relaciones familia-alumnado-profesorado (53,9%), detección de necesidades educativas (60,6%), orientación del alumnado (60%), integración del alumnado con diversidad (64,9%), innovación metodológica con metodologías transformadoras (51%), utilización de medios y recursos docentes (46,8%) y transferencia del conocimiento (47%).

Existe una diferencia por género en las respuestas con respecto al tema de diseño de acciones formativas en el que 187 mujeres (un 31,5% de la muestra) considera muy necesaria su formación sobre el mismo, mientras que 106 hombres (un 17,8% de la muestra) lo considera necesario. Lo mismo ocurre con el tema de implementación de acciones educativas (182 mujeres, 30,6%, lo considera muy necesario y 115 hombres, 19,4%, lo considera necesario) y el de métodos e instrumentos de evaluación (187 mujeres, 31,5% de la muestra, estima como muy necesaria esta formación y 98 hombres, un 16,5%, cree que es necesaria).

4. DISCUSIÓN

Con el presente trabajo, hemos llevado a cabo una aproximación del estudio de la situación de futuros docentes de Enseñanza Secundaria, respecto a la autopercepción que tienen sobre su preparación para la integración de contenidos referentes a las exigencias de la Agenda 2030, la ED y los ODS en su práctica educativa. Ya en 2018, la UNESCO planteaba en su informe Avances en la Educación para el Desarrollo Sostenible y la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2018) la necesidad de mejorar la formación del

profesorado para la construcción de sociedades sostenibles.

En esta línea, en cuanto a los conocimientos previos sobre la temática, se observa que existe una falta de familiaridad generalizada con la normativa educativa específica, los requisitos administrativos para la incorporación de materias al currículum, la cooperación al desarrollo, ED y los ODS, así como la ciudadanía global. Es necesario brindar más información y formación en estos temas.

Como indican Pegalajar y otros (2022), las percepciones del futuro docente hacia la ED y la responsabilidad social en el desarrollo de sus competencias profesionales sobre sostenibilidad influyen de manera crucial en su práctica profesional y en la forma en que preparan al alumnado para afrontar los problemas actuales (Anyolo y otros, 2018).

En relación con las experiencias formativas o laborales relacionadas con la temática del estudio, la mayoría de los participantes no cuenta con experiencia previa como docente, lo cual destaca la importancia de la formación y capacitación en la materia. Además, se observa una falta de participación en acciones educativas de educación para el desarrollo y un bajo empleo de metodologías para una educación transformadora para la ciudadanía global. Es una realidad contrastada, que los docentes en formación que tienen integrado en su currículum elementos propios de la ED, muestran mayor interés hacia la diversidad, reducen los estereotipos y se muestran sensibles hacia problemas tales como la adaptación del currículum a las demandas específicas del alumnado (Iyer y otros, 2018; Jagla y Tice, 2019). Este hecho, se relaciona directamente con la motivación de los participantes del presente trabajo, en el que se destaca un amplio consenso en la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad, el papel clave del profesorado para garantizar una educación de calidad y la necesidad de introducir temáticas de educación para el desarrollo y ciudadanía global en el sistema educativo, pero que, sin embargo, arrojan opiniones divididas en cuanto a la renovación de la metodología y el empleo de recursos tecnológicos

en la educación para afrontar estos contenidos.

Compartimos opinión con las nuevas corrientes que se vienen formulando en que formar en sostenibilidad, responsabilidad social y ciudadanía crítica, permite al futuro docente desarrollar una actitud y valores en su práctica profesional que estén a la altura de las exigencias que afronta la propia sociedad continuamente (Cabello y Blanco, 2022; Pegalajar y otros, 2022). Es crucial que el futuro docente sea capaz de liderar los nuevos retos que la sociedad le manifiesta (Merrit y otros, 2019).

Estas conclusiones, sugieren la necesidad de mejorar la formación y el conocimiento sobre la normativa educativa específica, así como fomentar la participación en acciones educativas de educación para el desarrollo. Para ello, es necesario diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana (Roux y Dasoo, 2020).

En este sentido son muchos los autores (Olmos y otros, 2019; Martínez y otros, 2020; Muñoz y otros, 2020) y estudios que manifiestan la necesidad de integrar la ED en la propia Educación Superior, generando espacios de intercambio, donde compartir prácticas exitosas y metodologías innovadoras.

Asimismo, como venimos afirmando, es importante promover la capacitación en metodologías innovadoras y el uso de recursos tecnológicos en el ámbito educativo. Apuntan Monsalve y otros (2021), que la Universidad debe ser la principal promotora de los ODS entre las nuevas generaciones de profesores, con la necesidad de integrar planes de innovación docente que permitan concienciar a los futuros docentes sobre la importancia de la ED y su integración en el currículum escolar.

Lo hallazgos del presente trabajo, pueden servir como punto de partida para diseñar estrategias y programas que impulsen una educación más inclusiva, global y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (1998). La temática transversal: posibilidades y limitaciones para su incorporación curricular. *Pensamiento Educativo*, 22,101-117. Recuperado de <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/24929>
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Anyolo, E. O., Kärkkäinen, S. & Keinonen, T. (2018). Implementing Education for Sustainable Development in Namibia: School Teachers' Perceptions and Teaching Practices. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20, 64-81. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0004>
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Síntesis.
- Berbaum, J. (1982). *Etude systématique des actions de formation*. Presses Universitaires de France.
- Cabello Gómez, A. y Blanco Fontao, C. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Análisis de su conocimiento e intereses educativos del profesorado de Secundaria en formación de la Universidad de León. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 240-256. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4228>
- Espinosa, M.A., Martínez, A. y García, R. (2020). La Educación para el Desarrollo y los Derechos de la Infancia: el papel de las agencias internacionales y el impacto de la formación en la transformación de los contextos. *Educación*, 2(56), 297-14. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1086>
- Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Dunod.
- Figueredo Canosa, V. (2021). Educación en Valores: un reto para la Escuela del siglo XXI. En P. Rodríguez Martínez (Ed.), *Cambio de valores en las sociedades del siglo XXI*. 121-137. Dykinson
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de la investigación en educación*. Eunsa.
- García Costela, M N., Conejo García, M.D. y Fernández Gálvez, J. de D. (2023). La creación de situaciones de aprendizaje sostenible a través del compromiso escuela-familia-comunidad en Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (Coords.) *Desarrollo Curricular LOMLOE: Teoría y Práctica. Experiencias LOMLOE de aula y centro: situaciones de aprendizaje y perfil de salida, programaciones y evaluación competencial con informe*. Anaya
- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, N, 269, 51-73.
- Hayman, J. L. (1984). *Investigación y educación*. Paidós.
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L. y Selva, G. (2018). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/1359%20866X.2016.1210083>
- Jagla, V. M. y Tice, K. C. (2019). *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*. University of Vermont.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Universidad de Sevilla.

- Martínez, E., Pegalajar, M. y Burgos, A. (2020). Social Responsibility and University Teacher Training: Keys to Commitment and Social Justice into Schools. *Sustainability*, 12(15), 6179-6194. <https://doi.org/10.3390/su12156179>
- Mateo, J (1987). La investigación "ex post-facto". UOC.
- Merritt, E., Hale, A. y Archambault, L. (2019). Changes in pre-service teachers' values, sense of agency, motivation and consumption practices: A case study of an education for sustainability course. *Sustainability*, 11(1), 155-170. <https://doi.org/10.3390/%20su11010155>
- Monsalve Lorente, L., Guardado Juan, M., Calatayud Requena, L., y Tijeras Iborra, A. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible y la agenda 2030 en la formación inicial del profesorado. *Atenas*, 1(57), 1–17. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/21>
- Muñoz, J. M., Sánchez, F., Barrón, Á. y Serrate, S. (2020). Are We Training in Sustainability in Higher Education? Case Study: Education Degrees at the University of Salamanca. *Sustainability*, 12(11), 4421-4440. <https://doi.org/10.3390/su12114421>
- Olmos, M., Estrada, L. I., Ruiz, F., López, R. y Mohamed, L. (2019). Making future teachers more aware of issues related to sustainability: An Assessment of best practices. *Sustainability*, 11(24), 7222-7243. <https://doi.org/10.3390/su11247222>
- Orr, D. W. (2013). Gobernanza durante la emergencia de larga duración. En L. Starke (Ed.), *¿Es aún posible lograr la Sostenibilidad?* 415-432. Icaria Editorial.
- Pegalajar Palomino, M.C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Pino Juste, M. R. (1995). Metodología de los contenidos transversales. *Innovación educativa*, 5, 11-18.
- Romero Díaz, T. y Martínez Gimeno, A. (2017). Construcción y validación de un cuestionario de evaluación al desempeño docente mediante Análisis Factorial Exploratorio. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (22), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i22.4514>
- Roux, C. J. y Dasoo, N. (2020). 'Pre-service teachers' perception of values education in the South African physical education curriculum'. *South African Journal of Childhood Education* 10(1), 717-725. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.717>
- Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R (Coord.). *Metodología de investigación educativa*. 231-257. Editorial La Muralla.
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.
- UNESCO. (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.
- Vásquez, C., Seckel, M. J., y Alsina, Á. (2020). Sistema de creencias de los futuros maestros sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en la clase de matemática. *Revista Uniciencia*, 34(2), 16-30. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-2.1>