



El profesorado opina

Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial



La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

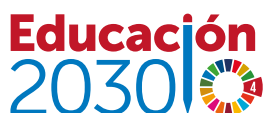


unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

La Internacional de la Educación - la voz de trabajadoras y trabajadores de la educación a nivel mundial

La Internacional de la Educación es la Federación Sindical Mundial que agrupa a sindicatos de la educación de todo el mundo. A través de sus 383 organizaciones miembro, la Internacional de la Educación representa a más de 32 millones de docentes y personal de apoyo educativo en 178 países y territorios. La Internacional de la Educación aboga por una educación pública, gratuita y de calidad, para cada estudiante y por alcanzar la justicia social.

Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia y la Internacional de la Educación, 15 Boulevard Bischoffsheim, 1000 Bruselas, Bélgica

© UNESCO e Internacional de la Educación 2022

ISBN 978-92-3-300181-7



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Título original: *Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*

Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Internacional de la Educación

Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier material (por ejemplo, imágenes, ilustraciones, gráficos) que aparezca en ella y que no pertenezca a la UNESCO o como de dominio público, consulte las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto de la UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO o de la Internacional de la Educación en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO o de la Internacional de la Educación ni comprometen a estas organizaciones.

Foto de portada: Rawpixel/Shutterstock.com

Fotos interiores:

p.11: Bernhard Staehli/Shutterstock.com

p.16: Ruslana lurchenko/Shutterstock.com

p.25: PradeepGaur/Shutterstock.com

p.53: Rawpixel.com/Shutterstock.com

Iconos:

Figura 5: Rawpixel/Shutterstock.com

Figuras 6, 7 y 8; p.22: RomanticSunday/Shutterstock.com (excepto el icono de la mano: original de Orianne Laval)

Traducción : Trad Online

Diseñado por Katharine Mugridge y Orianne Laval

Impreso por la UNESCO

Impreso en Francia

¿Está el profesorado preparado para ayudarnos a aprender a vivir juntos de forma sostenible?

El profesorado tiene el poder de ayudar al alumnado a desarrollar los conocimientos, las competencias, los valores y los comportamientos necesarios para afrontar los retos globales y contribuir a la construcción de un mundo más justo, pacífico y sostenible.

Sin embargo, esta encuesta mundial realizada por la UNESCO y la Internacional de la Educación entre 58 000 docentes muestra que, aunque muchos de ellos están motivados, una cuarta parte todavía no se sienten preparados para enseñar temas relacionados con la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM).

El profesorado se siente menos seguro para enseñar el consumo y la producción sostenibles, vitales para la necesaria transformación de los comportamientos para empezar a vivir dentro de nuestros límites ecológicos. Y menos del 40% del profesorado encuestado confía en enseñar sobre la gravedad del cambio climático, a pesar de que el 95% del profesorado cree que es importante o muy importante enseñarlo.

Además, a pesar de la reciente atención mundial sobre la necesidad de afrontar la historia del racismo y la discriminación, el 15% del profesorado no puede explicar estos temas a su alumnado. Uno de cada cuatro no se siente preparado para enseñar los derechos humanos y la igualdad de género.

Resulta alentador que más del 90% de las personas encuestadas piense que los temas relacionados con la EDS y la ECM son importantes y que más del 80% quiera seguir aprendiendo sobre ellos.

Los gobiernos, los responsables de las políticas educativas, los académicos, los educadores y los formadores de docentes deben trabajar juntos para satisfacer esta necesidad y apoyar al cuerpo docente para que aborden importantes retos mundiales en el aula.

**1 de cada
4 docentes**

**no se siente preparado o
preparada para enseñar temas
relacionados con el desarrollo
sostenible o la ciudadanía
mundial y la paz.**



unesco

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y mujeres, es en la mente de los hombres y mujeres que deben erigirse los baluartes de la paz”.

El profesorado opina

Motivación, habilidades y oportunidades
para enseñar la educación para el desarrollo
sostenible y la ciudadanía mundial

Prólogo

La educación debe capacitarnos para cuidar el planeta, construir una sociedad más justa y convivir en paz.

La intensificación del calentamiento global, el aumento de las catástrofes naturales relacionadas con el cambio climático, la pérdida masiva de biodiversidad y la contaminación generalizada son signos de que la Tierra necesita urgentemente las soluciones sostenibles que sólo pueden provenir del conocimiento y la acción. Seguimos viviendo por encima de nuestras posibilidades ecológicas de una manera que afecta de forma desproporcionada a los más vulnerables, lo que refuerza aún más las persistentes desigualdades.

Al mismo tiempo, hemos asistido a un aumento de las ideologías violentas y de odio y a continuos conflictos alimentados por una pandemia de noticias falsas y teorías conspirativas. Ante estos retos, existe una necesidad acuciante de preparar al alumnado -de todas las edades- para que se implique en el mundo como ciudadano y ciudadana responsable y preocupado y preocupada por contribuir a la búsqueda de soluciones viables y sostenibles.

La educación debe ser un camino para la transformación personal, que puede conducir a los cambios sociales necesarios para que podamos abordar los problemas globales y crear un mundo más sostenible, pacífico y justo para todos y todas.

Esto no puede ocurrir sin el profesorado. El profesorado está en la vanguardia del cambio localizado, presentando a los estudiantes los conocimientos, las habilidades, los valores y las capacidades para actuar de forma sostenible, convivir pacíficamente y construir una sociedad más justa. Pero el profesorado necesita ser apoyado y empoderado para alcanzar su potencial como creador de cambio para la justicia social, los derechos humanos, la paz y el desarrollo sostenible. Como punto de partida, debemos escucharlo, aprender de su riqueza de experiencias y comprender sus preocupaciones.

Con este fin, este informe examina el grado de preparación del cuerpo docente para cumplir la promesa del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre la educación y la meta 4.7, que insta a los países a “velar por que todo el alumnado adquiera los conocimientos y las competencias necesarios para promover el desarrollo sostenible”.

Según los más de 58 000 docentes consultados, solo un tercio considera que puede explicar bien estos temas al su alumnado. Comprenden la importancia de enseñar la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) y están motivados para enseñar estos temas esenciales. Sin embargo, su impulso se ve a menudo ensombrecido por la falta de recursos disponibles y de apoyo estructural.

El mensaje es claro: el profesorado necesita un mayor apoyo de las escuelas, las instituciones de formación, las comunidades, los sistemas educativos y los gobiernos a todos los niveles, si quiere tener éxito a la hora de informar a las próximas generaciones de los principios y comportamientos que permiten construir formas de vida más sostenibles.

Hacemos un llamamiento a los responsables y las responsables de la legislación, la formulación de políticas, la planificación educativa, la elaboración de los planes de estudio, la academia, la formación del cuerpo docente, la redacción de libros de texto, la educación, el liderazgo comunitario, la dirección y el personal de las escuelas para que actúen con el fin de crear entornos propicios para la enseñanza de la EDS y la ECM.

Juntos y juntas, asegurémonos de que todo el profesorado esté preparado para enseñar a todos los alumnos y alumnas a ser administradores justos en el cuidado de los demás, del planeta y de la creación de un futuro mejor para todos y todas.



Stefania Giannini
Subdirectora General de Educación
UNESCO



David Edwards
Secretario General
Internacional de la Educación

Agradecimientos

La UNESCO agradece el tiempo y el esfuerzo que han dedicado las personas que han participado en la elaboración de esta publicación.

La publicación ha sido elaborada bajo la dirección general de Vibeke Jensen, Directora de la División de Paz y Desarrollo Sostenible del Sector de Educación de la UNESCO. Fue coordinada por Cecilia Barbieri, Alexander Leicht, Lydia Ruprecht, Alison Kennedy, Joyce Poan y Martha K. Ferede, de las secciones de Educación para el Desarrollo Sostenible y de Ciudadanía Mundial y Paz. Lily King prestó un importante apoyo en materia de comunicación, mientras que la asistencia administrativa corrió a cargo de Dina Guyader, María Ferreira y Joséphine Leblanc. Gracias a Justine Doody, que editó la publicación final y escribió el resumen dispositivo.

La Internacional de la Educación se asoció con la UNESCO para elaborar esta publicación. Agradecemos especialmente a Jennifer Ulrick y Antonia Wulff, que desarrollaron el concepto original de la encuesta y aportaron contribuciones inestimables al desarrollo tanto de la encuesta como de la publicación. Gracias también a Alanah Torralba por su apoyo y a Cristina Banita por dirigir la comunicación.

La publicación no habría sido posible sin las personas que realizaron la encuesta al profesorado y contribuyeron a la redacción y finalización de la publicación: Iselin Berg Mulvik, Kristupas Pribuišis, Hanna Siarova y Eigirdas Sabaliauskas, del Public Policy and Management Institute (PPMI Group), Lituania, y William Gaudelli, de la Lehigh University, Estados Unidos. Miri Yemini, de la Universidad de Tel Aviv, Israel, también ha contribuido de forma significativa a la revisión de la literatura, el análisis de las encuestas, la creación de figuras, el cotejo de referencias y la finalización del texto principal.

También agradecemos el asesoramiento y la experiencia de los miembros del grupo de expertos técnicos creado en 2020 para supervisar el desarrollo de la encuesta y el análisis de los resultados, entre ellos: Carlos Vargas Tamez (Sección de Desarrollo Docente, UNESCO), Correna Haythorpe (Sindicato Australiano de Educación), Suzanne Carreau y Tommy Bureau (la Centrale des Syndicats du Québec, Canadá), Friedrich Huebler (Instituto de Estadística de la UNESCO), Lynette Shultz (Universidad de Alberta, Canadá), Malak Zaalouk (Universidad Americana de El Cairo, Egipto), Pramod Kumar Sharma (Fundación para la Educación Ambiental, Dinamarca), Ralph Carstens (AIE), Sifiso Ndlovu (Asociación de Profesores de Zimbabue), Steffen Handal (Unión de Educación de Noruega), Sungwon Kim (Universidad de Yonsei, República de Corea) y Taro Numano (Instituto Nacional de Investigación sobre Políticas Educativas, Japón). Jun Morohashi, Paula Accioly, Maria Ferreira y Angela Ciceri, de la Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible, participaron en las reuniones del grupo de expertos técnicos, moderaron las sesiones y garantizaron el buen funcionamiento de las reuniones virtuales.

También hay que agradecer a los y las revisores del borrador de la publicación que compartieron sus comentarios por escrito y cuyas numerosas contribuciones ayudaron a reforzar, afinar y dar forma al producto final. Se han tenido en cuenta todos los comentarios dentro de lo posible.

Por último, pero no por ello menos importante, queremos dar las gracias a los muchos miles de profesores y profesoras que han respondido a la encuesta en línea. Sin su compromiso y voluntad de compartir sus opiniones y consejos, esta publicación no habría sido posible.

Índice

Resumen	12
Principales conclusiones	15
Introducción	17
2.1 Conceptos clave	17
2.1.1 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la meta 4.7 de los ODS	17
2.1.2 Educación para el desarrollo sostenible (EDS) y educación para la ciudadanía mundial (ECM)	18
2.1.3 ¿Cuál es la preparación del cuerpo docente para la EDS y la ECM?	19
2.2 Contexto	21
2.3 Metodología	22
Resultados generales	26
3.1 Motivación y concienciación: ¿Quiere el profesorado enseñar EDS y ECM?	26
3.2 Habilidades: ¿Es el profesorado capaz de enseñar EDS y ECM?	33
3.3 Oportunidades: ¿Se apoya al profesorado en la enseñanza de EDS y ECM?	44
El camino a seguir	54
Anexo - Bibliografía	57

Lista de figuras

Figura 1	Sensación del profesorado de estar preparado para enseñar temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)	12
Figura 2	Visualización de algunas pedagogías pertinentes de EDS y ECM para una enseñanza eficaz	19
Figura 3	Visualización de los componentes de la preparación del profesorado	20
Figura 4	Familiaridad con los diferentes temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)	26
Figura 5	Importancia de la enseñanza de temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)	27
Figura 6	Familiaridad con las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual de los temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)	29
Figura 7	Familiaridad con diferentes áreas de conocimiento dentro de las dimensiones del aprendizaje, por sexo (porcentaje de personas encuestadas)	32
Figura 8	Frecuencia con la que se enseñan las diferentes dimensiones de aprendizaje de los temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)	34
Figura 9	Desafíos en la enseñanza de los temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas que afirman haberse enfrentado a desafíos)	35
Figura 10	Frecuencia de uso de diferentes actividades en la enseñanza del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial (porcentaje de personas encuestadas)	36
Figura 11	Frecuencia de las prácticas de colaboración que se llevan a cabo a nivel escolar (porcentaje de personas encuestadas)	37
Figura 12	Desafíos al evaluar temas interdisciplinarios (porcentaje de personas encuestadas)	39
Figura 13	Enfoques utilizados en la evaluación de temas de desarrollo sostenible y ciudadanía mundial (porcentaje de personas encuestadas)	40
Figura 14	Enseñanza de diferentes temas de EDS y ECM al menos una vez al mes, por sexo (porcentaje de personas encuestadas)	41
Figura 15	El profesorado tiene muchas dificultades para enseñar los temas de la EDS y la ECM (porcentaje de personas encuestadas)	41
Figura 16	Formación del profesorado en temas de EDS y ECM por años de experiencia (porcentaje de personas encuestadas)	42
Figura 17	Disponibilidad de formación profesional continua en temas seleccionados de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)	43
Figura 18	Dificultades en la enseñanza de temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas que afirman haber tenido dificultades)	45
Figura 19	Causas de las limitaciones de tiempo del profesorado (porcentaje de personas encuestadas que afirman tener limitaciones de tiempo)	46
Figura 20	Obstáculos para la enseñanza de temas de EDS y ECM en las escuelas (porcentaje de personas encuestadas que afirman haber encontrado obstáculos)	47
Figura 21	Sensación de apoyo del profesorado en la enseñanza de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)	48
Figura 22	Actividades e instalaciones disponibles en la escuela (porcentaje de personas encuestadas)	49
Figura 23	Prevalencia de las prácticas en las escuelas rurales y urbanas (porcentaje de personas encuestadas)	50

Lista de tablas

Tabla 1 Preguntas de investigación	22
Tabla 2 Encuestados por países y regiones	23
Tabla 3 Características de las personas encuestadas	24

Lista de cuadros

Cuadro 1 Cuatro áreas temáticas de la EDS y la ECM examinadas en este estudio	18
Cuadro 2 La falta de voz de los estudiantes y el bajo nivel de compromiso activo en México	51

Lista de acrónimos

COVID-19	Enfermedad por coronavirus
ECM	Educación para la ciudadanía mundial
EDS	Educación para el desarrollo sostenible
EPT	Educación para todos
IE	Internacional de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSIG	Orientación sexual e identidad de género
PPMI	Instituto de Gestión de Políticas Públicas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



1. Resumen

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) son cruciales para garantizar un desarrollo sostenible que satisfaga las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades. Dado que el profesorado desempeña un papel fundamental en la impartición de EDS y ECM, la UNESCO y la Internacional de la Educación (IE) investigan en este estudio el nivel de preparación del profesorado para aplicar la EDS y la ECM. Los datos contenidos en esta publicación se recogieron a través de una encuesta global en línea dirigida a profesores y profesoras de primaria y secundaria realizada entre el 1 de marzo y el 25 de abril de 2021. Los resultados se centran en la percepción que tiene el profesorado de su capacidad para contribuir a la consecución de la meta 4.7 de los ODS, en la que se pide a los países que “garanticen que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos y las capacidades necesarios para promover el desarrollo sostenible”.

La EDS es “aprender a vivir de forma sostenible”. La ECM es “aprender a vivir juntos y juntas” en paz. Tanto la EDS como la ECM abarcan una amplia gama de cuestiones distintas y a veces superpuestas. A efectos de este estudio, los datos recogidos se centran en la medida en que el profesorado está preparado para enseñar cuatro subáreas temáticas

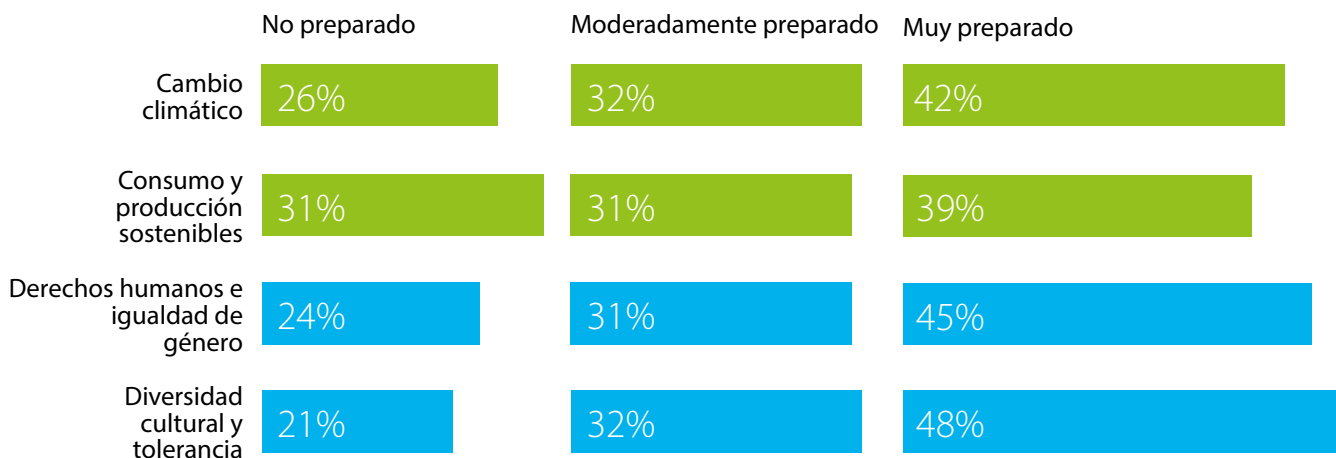
de la EDS y la ECM: consumo y producción sostenibles; cambio climático; derechos humanos, incluida la igualdad de género y diversidad cultural y tolerancia.

La preparación del cuerpo docente se refiere a la motivación, las competencias y las oportunidades que tienen para enseñar eficazmente temas de EDS y ECM e inculcar al alumnado los conocimientos, las competencias, los valores, las actitudes y los comportamientos que les permitirán forjar sociedades sostenibles, justas y pacíficas, mediante la acción individual y colectiva a nivel local y mundial. La preparación del profesorado es mejor cuando se cruzan los factores de capacitación a nivel individual (motivación, habilidades) y a nivel de sistema (habilidades, oportunidades).

Los resultados de la encuesta mundial al profesorado muestran que, en general, estos son conscientes de los temas de EDS y ECM y se comprometen a enseñarlos. Sin embargo, de los cuatro temas estudiados, el profesorado dice estar más preparado para enseñar la diversidad cultural y la tolerancia y los derechos humanos que el cambio climático. Se siente mucho menos informado y confiado a la hora de enseñar sobre consumo y producción sostenibles (Figura 1), y es el tema que menos se enseña.

El profesorado comprende la importancia de las dimensiones cognitiva, conductual y socioemocional del aprendizaje en los cuatro temas. Sin embargo, se siente más seguro enseñando habilidades cognitivas y menos

Figura 1. Sensación del profesorado de estar preparado para enseñar temas de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (n=58 280).

seguro y conocedor del aprendizaje conductual y las perspectivas socioemocionales, especialmente en la EDS.

La conciencia de la importancia y la urgencia de la enseñanza de la EDS y la ECM aumenta con la edad y la experiencia.

El profesorado está interesado en aprender sobre temas de EDS y ECM y desearía tener más oportunidades de elaborar materiales curriculares para enseñar estos temas. Los métodos de enseñanza que requieren menos recursos tangibles por parte del profesorado tienden a ser más utilizados, en parte debido a la falta de recursos.

La evaluación de la EDS y la ECM es difícil para el profesorado: casi el 40 % de las personas encuestadas se enfrenta a importantes dificultades para evaluar la capacidad del alumnado para actuar de acuerdo con los principios de la EDS y la ECM. Más de un tercio de las personas encuestadas no dispone de herramientas o directrices para evaluar temas interdisciplinarios. Sin embargo, el profesorado está recurriendo a métodos de evaluación no tradicionales para colmar las lagunas.

El profesorado señala que su formación no cubre suficientemente el consumo y la producción sostenibles y el cambio climático. El profesorado con más formación y experiencia en el aula se siente más capacitado y seguro a la hora de enseñar temas de EDS y ECM.

El profesorado afirma que la falta de cobertura curricular de la EDS y la ECM es el obstáculo más profundo a nivel de sistema para la enseñanza de temas de EDS y ECM. La saturación de los planes de estudio con otras asignaturas hace que el profesorado tenga poco tiempo para enseñar EDS y ECM. La falta de equipos y herramientas pertinentes fue el obstáculo más frecuentemente señalado a nivel escolar, mientras que la resistencia a enseñar el tema debido a su naturaleza controvertida fue la menos señalada. El profesorado necesita más recursos educativos de EDS y ECM (en términos de contenido, material y directrices) para apoyar su enseñanza de forma atractiva e innovadora en las tres dimensiones del aprendizaje.

Las escuelas, en particular en las zonas rurales, no ofrecen suficientes recursos ni apoyo para ayudar al profesorado a aplicar la EDS y la ECM de manera atractiva y eficaz. Menos de la mitad de las personas encuestadas afirman que sus centros educativos cuentan con planes de acción sobre el cambio climático o la sostenibilidad o con fondos disponibles para viajes escolares. El profesorado desearía un mayor compromiso con la comunidad en general para ofrecer EDS y ECM.

La pandemia de COVID-19 ha repercutido en la capacidad del profesorado para impartir EDS y ECM, al igual que en otras asignaturas. Algunos miembros del profesorado se han beneficiado de los esfuerzos específicos de los gobiernos y de las instituciones de formación no formal del profesorado para proporcionar soluciones y materiales en línea para el profesorado durante la pandemia, mientras que otros han recibido un apoyo limitado.

Con el fin de dar al profesorado el apoyo que necesita para impartir eficazmente la EDS y la ECM, este informe formula las siguientes recomendaciones dirigidas a los y las responsables para la legislación, la formulación de políticas, la planificación educativa, la elaboración de los planes de estudios, la formación del profesorado, el cuerpo docente, la dirección y el personal de las escuelas y las comunidades y otros agentes:

- > Considerar la EDS y la ECM componentes básicos de una educación de calidad.
- > Integrar la EDS y la ECM como componentes curriculares básicos en la educación primaria y secundaria.
- > Proporcionar materiales de enseñanza y aprendizaje de alta calidad y pertinentes para la EDS y la ECM.
- > Proporcionar un desarrollo profesional de alta calidad y formación del profesorado para enseñar EDS y ECM.
- > Proporcionar formación y herramientas para apoyar al profesorado en la evaluación del alumnado en la EDS y la ECM.
- > Implicar al profesorado -especialmente a través de sus representantes elegidos- en la determinación de las políticas, los planes de estudio y los métodos de evaluación sobre EDS y ECM.
- > Apoyar el liderazgo y la autonomía del profesorado.
- > Crear un entorno escolar propicio para la enseñanza de la EDS y la ECM.
- > Fomentar colaboraciones más amplias con instituciones académicas para la EDS y la ECM.
- > Garantizar la participación activa del alumnado en la determinación de las políticas y prácticas de EDS y ECM.
- > Por último, dar prioridad a la EDS y a la ECM para garantizar que se realizan las inversiones adecuadas para apoyar al profesorado en la enseñanza de EDS y ECM.

Principales conclusiones

¿Está el profesorado motivado y concienciado?

- 1 En general, las personas encuestadas se sienten bien informadas sobre los cuatro temas de EDS y ECM. Sin embargo, el profesorado se siente mucho menos informado y confiado en la enseñanza del consumo y la producción sostenibles.
- 2 El profesorado se siente más seguro enseñando habilidades cognitivas, y menos seguro y conocedor del aprendizaje conductual y las perspectivas socioemocionales, especialmente en la EDS.
- 3 El profesorado está interesado en aprender sobre temas de EDS y ECM y en elaborar materiales curriculares para enseñar estos temas.
- 4 La conciencia de la importancia y la urgencia de la enseñanza de EDS y ECM aumenta con la edad y la experiencia, pero la conciencia no se traduce necesariamente en una mayor enseñanza en la práctica.

¿Es el profesorado capaz de enseñar la EDS y la ECM?

- 5 El consumo y la producción sostenibles es el tema que menos se enseña, sobre todo porque el profesorado no tiene los conocimientos y habilidades necesarios para enseñarlo.
- 6 Los métodos de enseñanza que requieren menos recursos tangibles por parte del profesorado tienden a ser más utilizados.
- 7 El profesorado colabora más en los enfoques y proyectos que en las normas.
- 8 Casi el 40 % de las personas encuestadas se enfrenta a dificultades importantes a la hora de evaluar la capacidad del alumnado para actuar de acuerdo con los principios de la EDS y la ECM.
- 9 Más de un tercio de las personas encuestadas no dispone de herramientas o directrices para evaluar temas interdisciplinarios.

- 10 El profesorado va más allá de los métodos tradicionales de evaluación en la EDS y la ECM.
- 11 Las profesoras enseñan EDS y ECM con más frecuencia y se enfrenta a menos problemas cuando enseña temas de EDS y ECM.
- 12 El profesorado señala que su formación no cubre suficientemente el consumo y la producción sostenibles y el cambio climático, aunque el profesorado con más formación y experiencia en el aula se siente más seguro a la hora de enseñar estos temas.
- 13 El profesorado afirma que la falta de cobertura curricular de la EDS y la ECM es el obstáculo más profundo a nivel de sistema para la enseñanza de temas de EDS y ECM.

¿Se apoya al profesorado?

- 14 La saturación de los planes de estudio puede inhibir la capacidad del profesorado para enseñar EDS y ECM.
- 15 La falta de equipos y herramientas pertinentes fue el obstáculo más frecuentemente señalado a nivel escolar.
- 16 Pocos miembros del profesorado dispone de recursos educativos para la EDS y la ECM (contenidos, materiales o directrices) que apoyen la enseñanza de forma atractiva e innovadora en las tres dimensiones del aprendizaje.
- 17 Las escuelas, en particular en las zonas rurales, no ofrecen suficiente apoyo para ayudar al profesorado a aplicar la EDS y la ECM de forma atractiva y eficaz.
- 18 El alumnado no tiene suficiente voz en la EDS y la ECM en las escuelas, en particular en la escuela primaria.
- 19 El profesorado quiere un enfoque integral de la escuela y una mayor participación de la comunidad en general.
- 20 Algunos miembros del profesorado se ha beneficiado de los esfuerzos específicos de los gobiernos y de las instituciones de formación no formal del profesorado para proporcionar soluciones y materiales en línea para el profesorado durante la pandemia de COVID-19, mientras que otros han recibido un apoyo limitado.



2. Introducción

Desde el establecimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) y la Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2016), los conceptos de educación para el desarrollo sostenible (EDS) y educación para la ciudadanía mundial (ECM) han sido cada vez más reconocidos y aceptados dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, las partes interesadas en la educación de todo el mundo informan de que el profesorado no recibe suficiente apoyo para aplicar la EDS y la ECM. En el informe de progreso de la UNESCO se constató que el 75 % de los países que presentaron informes cubrían la EDS y la ECM solo de forma limitada en la formación docente previa al servicio (UNESCO, 2018a). Además, no se dispone fácilmente de datos actualizados y comparables a nivel mundial sobre lo que necesita el cuerpo docente para enseñar EDS y ECM de manera integral y sobre cómo aplica la EDS y la ECM en las aulas (Yemini et al., 2019). Dado que el profesorado desempeña un papel fundamental en la impartición de EDS y ECM, es necesario comprender mejor su nivel de preparación para enseñar estas materias fundamentales.

Para empezar a colmar esta laguna, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Internacional de la Educación (IE) han unido sus fuerzas para investigar el nivel de preparación del profesorado para aplicar la EDS y la ECM. En esta publicación se presentan los resultados de una encuesta mundial en línea dirigida al profesorado de primaria y secundaria, realizada entre el 1 de marzo y el 25 de abril de 2021, y se dilucidan las diferentes estrategias y prácticas utilizadas por el profesorado en materia de EDS y ECM, así como las intervenciones necesarias para aumentar su capacidad de aplicar la EDS y la ECM.

2.1 Conceptos clave

2.1.1 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la meta 4.7 de los ODS

Hoy en día, las generaciones actuales y futuras se enfrentan a retos que eran inimaginables hace solo unas décadas. El empeoramiento de las condiciones medioambientales hace que sea vital avanzar hacia modos de desarrollo más

sostenibles para proteger el planeta de los efectos del desarrollo económico perjudicial y fomentar el bienestar humano.

El desarrollo sostenible garantiza el equilibrio de las consideraciones medioambientales, sociales, culturales y económicas en la búsqueda de una mejor calidad de vida para todos y todas, hoy y en el futuro (Naciones Unidas, 2015). La definición de desarrollo sostenible más utilizada es la desarrollada en el informe Brundtland, Nuestro Futuro Común (Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987): el desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

Una mejor colaboración entre países y regiones puede mejorar la capacidad de la humanidad para hacer frente a las amenazas medioambientales globales y locales. Para ello, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los países acordaron 17 objetivos para ayudar al mundo a alcanzar el desarrollo sostenible (ODS). El ODS 4 se refiere a la educación, con el objetivo de “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” para 2030. Los países han acordado una hoja de ruta para alcanzar el ODS 4 y orientar a los gobiernos y socios sobre cómo convertir los compromisos en acciones (UNESCO, 2016).

Este estudio se centra en la meta 4.7 del ODS que pide a los países que

“garanticen que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos y las aptitudes necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

Dado que el profesorado es fundamentales para alcanzar este objetivo, este estudio examina los avances desde su perspectiva.

2.1.2 Educación para el desarrollo sostenible (EDS) y educación para la ciudadanía mundial (ECM)

La EDS y la ECM son enfoques de la educación que dotan al alumnado de todas las edades de los conocimientos, las competencias, los valores, las actitudes y los comportamientos que necesitan para relacionarse con el mundo y ayudar a construir un futuro más sostenible, justo y pacífico (UNESCO, 2015). La EDS se centra en cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible y en las formas de abordarlas o, en otras palabras, en “aprender a vivir de forma sostenible”. El objetivo de la ECM es dar al alumnado un sentido de pertenencia a una comunidad humana común que comparte un destino común en este planeta, con el fin de fomentar ciudadanos y ciudadanas críticamente informados y compasivos que puedan participar en su comunidad a nivel local, regional y mundial. La ECM se ha explicado a menudo como “aprender a vivir juntos y juntas” en paz.

Para facilitar una medición más precisa y detallada de las percepciones y prácticas del profesorado en materia de EDS y ECM, este estudio se centra en la medida en que el profesorado está preparado para enseñar cuatro subáreas temáticas de la EDS y la ECM: consumo y producción sostenibles; cambio climático; derechos humanos, incluida la igualdad de género; y diversidad cultural y tolerancia. Las cuatro subáreas temáticas se describen en el Cuadro 1. Aunque no abarcan toda la gama de cuestiones que se abordan en y a través de la EDS y la ECM, se centran en algunas de las cuestiones más apremiantes a las que se enfrenta el mundo y que suelen abordarse en el contexto de la EDS y la ECM.

Cuadro 1. Cuatro áreas temáticas de la EDS y la ECM examinadas en este estudio

La **educación para el consumo y la producción sostenibles** consiste en aprender a comprender y promover modelos de producción y consumo y formas de vida más sostenibles. Los y las participantes desarrollan una comprensión de las repercusiones medioambientales, sociales y económicas de sus elecciones de producción y consumo y aprenden a traducirlas en acciones en la vida cotidiana y a contribuir así a sociedades y economías sostenibles, bajas en carbono y eficientes en el uso de los recursos, sin degradación del medio ambiente.

La **educación sobre el cambio climático** consiste en aprender a comprender y abordar activamente el cambio climático (el fenómeno global de los cambios en el clima, la temperatura, las precipitaciones y el viento habituales del planeta debido a la quema de combustibles fósiles por parte del ser humano), la injusticia climática (la distribución desigual de los efectos del cambio climático) y el calentamiento global y su efecto nocivo sobre la biodiversidad.

La **educación en derechos humanos, incluida la igualdad de género**, es el aprendizaje de la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad de respetar los derechos humanos de todos y observar y prevenir los abusos y violaciones de los derechos humanos. Capacita al alumnado para ejercer sus derechos, así como para apoyar y defender los derechos de los demás. También abarca la promoción de la igualdad de género, donde mujeres y hombres, niñas y niños tienen los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades.

La **educación para la diversidad cultural y la tolerancia** consiste en aprender a comprender, apreciar y apoyar la rica diversidad de culturas, formas de expresión, visiones del mundo y formas de ser humano del mundo a través de una comunicación abierta, positiva y pacífica que permita al alumnado establecer relaciones positivas con personas de diferentes orígenes nacionales, étnicos, religiosos, sociales y culturales.

2.1.3 ¿Cuál es la preparación del profesorado para la EDS y la ECM?

La preparación del cuerpo docente se refiere a la motivación, las competencias y las oportunidades que tiene para enseñar eficazmente los temas de EDS y ECM e inculcar al alumnado los conocimientos, las competencias, los valores, las actitudes y los comportamientos que le permitirán forjar sociedades sostenibles, justas y pacíficas, mediante la acción individual y colectiva en los planos local y mundial. Los estudios demuestran que la enseñanza de EDS y ECM es más eficaz para cambiar los

comportamientos del alumnado cuando el profesorado utiliza enfoques afectivos, orientados a la acción, dirigidos por el alumnado o colaborativos, en lugar de métodos de enseñanza transmitidos (Boeve-de Pauw y van Petegem, 2017). Se han diseñado muchas pedagogías y métodos para involucrar activamente al alumnado y garantizar un aprendizaje integral. La figura 2 ofrece una instantánea de la caja de herramientas pedagógicas de la que dispone el profesorado para enseñar EDS y ECM de manera holística y eficaz.

Figura 2. Visualización de algunas pedagogías pertinentes de EDS y ECM para una enseñanza eficaz



Fuente: Creado por el Public Policy and Management Institute (Grupo PPMI), el triángulo de la cabeza, el corazón y la mano como metáforas de las dimensiones cognitiva, conductual y socioemocional del aprendizaje se inspiró en Sipos et al. (2008), mientras que las cuatro dimensiones del centro se refieren al informe Delors (UNESCO, 1996).

Nota: El posicionamiento de las pedagogías en el triángulo no implica que las pedagogías se ocupen exclusivamente de una dimensión del aprendizaje, ni que se trate de una lista exhaustiva de pedagogías. Estos son buenos ejemplos de lo que la investigación y la práctica sugieren para activar el aprendizaje. Lo ideal es que el aprendizaje se produzca en todas las dimensiones del aprendizaje.

La preparación del profesorado es mejor cuando se cruzan los factores facilitadores a nivel individual y a nivel de sistema. Estos factores facilitadores pueden desglosarse en tres categorías principales:

- La **motivación** se mide por el valor social que el profesorado otorga a los temas de EDS y ECM; si el profesorado considera que la enseñanza de EDS y ECM es factible y deseable, y en qué medida; y los incentivos políticos existentes que favorecen la enseñanza de EDS y ECM.
- Las **competencias** se refieren a los conocimientos temáticos, pedagógicos y organizativos del profesorado sobre las cuestiones temáticas de la EDS y la ECM; a la capacidad del profesorado para abordar esas cuestiones temáticas en diversos contextos en sus aulas; y a la medida en que la formación del profesorado ha preparado para enseñar y evaluar la EDS y la ECM.
- Las **oportunidades** se concretan a través del apoyo externo disponible para el profesorado, incluido el acceso a los recursos, el tiempo y las instalaciones en las

escuelas; la disponibilidad de información y orientación; y los facilitadores y obstáculos a los que se enfrentan el profesorado a nivel de sistema (individual, de aula, de escuela y de comunidad) y geográfico (nacional y regional).¹

El cuerpo docente está más preparado para enseñar EDS y ECM cuando está motivados, posee las competencias necesarias para enseñar EDS y ECM con eficacia y cuenta con el apoyo de las oportunidades adecuadas (Figura 3). Restar importancia a cualquiera de estos elementos repercutirá en la prestación de servicios: aquellos miembros del profesorado que estén muy motivados y capacitados pueden no enseñar EDS y ECM con eficacia si están sobrecargados de trabajo y no tienen acceso a los recursos necesarios, mientras que los miembros del profesorado que no están motivados no asistirán a la formación profesional cuando tengan la oportunidad. Por lo tanto, los y las responsables de la política educativa deben diseñar políticas holísticas de EDS y ECM para mejorar todos los elementos de la preparación del cuerpo docente (motivación, competencias y oportunidades).

Figura 3. Visualización de los componentes de la preparación del profesorado



Fuente: Creado por el Public Policy and Management Institute (Grupo PPMI)

1. Este enfoque se inspira en la modelización de Lundstrom y Stevenson (2002) de los fundamentos de la política empresarial integrada.

2.2 Contexto

En los últimos 10 años, los países han incluido contenidos curriculares que buscan promover la sostenibilidad y la ciudadanía mundial (Goren & Yemini, 2017). En 2012, 49 de los 55 (89 %) Estados Miembros de la UNESCO que respondieron a la consulta mundial sobre la Recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales informaron de que al menos algunos temas relacionados con la ECM (por ejemplo, los derechos humanos, la diversidad cultural, los estudios sobre la paz) estaban incorporados en las políticas educativas nacionales (McEvoy, 2017). Veintiocho países (51 % de las personas encuestadas) informaron de que al menos un elemento de la EDS formaba parte de la política educativa nacional, mientras que 18 países (33 %) informaron de que al menos uno era obligatorio en los planes de estudio (McEvoy, 2017). La mayoría utilizó el lenguaje del “desarrollo sostenible”, en lugar de referirse a cuestiones específicas como el cambio climático o el consumo y la producción sostenibles.

Dill (2013) describe dos enfoques principales de la ECM en las aulas de todo el mundo. El primero se refiere al desarrollo de competencias globales para preparar al alumnado a competir en una sociedad y economía globalizadas. El segundo se centra en la conciencia global: fomentar la empatía, la sensibilidad cultural y la orientación global del alumnado. También se han desarrollado categorizaciones ideológicas (Gaudelli, 2009) y categorizaciones que se centran en el nivel de compromiso crítico del alumnado con el neocolonialismo y el neoliberalismo (Pashby et al., 2020) para dar cuenta de la política, el poder y los legados de la hegemonía. Mientras que antes la ECM se entendía a menudo como “aprendizaje global” por sí mismo, las aplicaciones de la ECM ahora subrayan con frecuencia la necesidad de un compromiso social en cuestiones globales como los derechos humanos y el cambio climático, promoviendo el hacer y el ser en lugar de simplemente saber (Gaudelli, 2016).

La EDS y la ECM son específicas de cada contexto y se aplican de forma diferente en todo el mundo, ya que la enseñanza debe ser personalizada y contextualizada para que el profesorado y el alumnado participe de forma eficaz. La cultura y la religión pueden tener un impacto en los enfoques que funcionan para influir en el alumnado (Yemini et al., 2019) y en si la motivación intrínseca o externa es más importante para garantizar el cambio de comportamiento (Berglund et al., 2019).

Además, el profesorado aplica diferentes enfoques de la ECM de acuerdo con sus propias percepciones de lo que importa para el futuro del alumnado, que pueden diferir ampliamente de la de los y las responsables políticos y otros miembros del profesorado de su país (Dill, 2013). Los factores históricos que impulsan las desigualdades y los problemas medioambientales son diferentes en los distintos lugares, lo que significa que los países y las regiones experimentan diferentes retos de desarrollo sostenible. Las diferencias son tan evidentes dentro de los países como entre ellos, lo que ha llevado a los y las especialistas a preguntarse si el Estado-nación es la unidad de análisis adecuada para investigar los retos a los que se enfrenta el profesorado en la enseñanza de EDS y ECM.

Los factores estructurales y la priorización política explican algunas de las diferentes maneras en que los países abordan las áreas temáticas de la EDS y la ECM. Por ejemplo, en lugares con altas concentraciones de inmigrantes o refugiados, la ECM suele utilizarse como herramienta de consolidación de la paz y como marco para el diálogo, la convivencia y la cohesión social (Goren y Yemini, 2017). En las grandes economías (por ejemplo, China y Estados Unidos de América), la ECM se ha centrado en el fortalecimiento de las habilidades individuales necesarias para competir en la economía global (Goren y Yemini, 2017). Las comunidades más prósperas pueden proporcionar al profesorado más recursos para aplicar la EDS, pero no tiene necesariamente más éxito a la hora de influir en los valores y comportamientos del alumnado, especialmente en lo que respecta al consumo de energía y al consumismo (Berglund et al., 2019).

A pesar del creciente reconocimiento internacional de la importancia de la EDS y la ECM, las investigaciones han señalado la falta de diferencias mensurables en los comportamientos del alumnado, lo que plantea interrogantes sobre la medida en que la teoría está informando la práctica en las aulas (Barrett et al., 2007; Arbuthnott, 2009). Interpretar cómo se practican la EDS y la ECM es complicado por el hecho de que los contenidos de los planes de estudio que se relacionan temáticamente con la EDS y la ECM no siempre se etiquetan como EDS y ECM, así como porque hay muy pocos estudios centrados en la práctica del profesorado. Introducir la EDS y la ECM como asignaturas o temas explícitos en los planes de estudio puede resultar difícil debido a la saturación de los planes de estudio, el carácter potencialmente polémico de los temas, la falta de financiación para la reforma de los planes de estudio y los problemas relacionados con la evaluación. Por lo tanto, en la encuesta también se hicieron preguntas sobre la evaluación a muchos niveles.

Teniendo en cuenta este contexto, el presente estudio parte de algunos supuestos:

- La mera enseñanza de temas de desarrollo sostenible y ciudadanía mundial no fomentará las actitudes, valores y comportamientos necesarios para ayudar al alumnado a convertirse en ciudadanos y ciudadanas globales responsables y proactivos. La EDS y la ECM exigen que el aprendizaje se realice en **tres dimensiones complementarias y entrelazadas del aprendizaje** (por ejemplo, UNESCO, 2017, 2020):



El aprendizaje **cognitivo** abarca el conocimiento, la comprensión y el pensamiento crítico sobre los problemas mundiales, regionales, nacionales y locales, la interconexión y la interdependencia de los distintos países y poblaciones, y los aspectos sociales, económicos y medioambientales de los problemas.



El aprendizaje **social y emocional** fomenta la conciencia emocional y las habilidades sociales que los niños, niñas y jóvenes necesitan para relacionarse con los demás de forma positiva y respetuosa. Esto incluye la promoción del sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo derechos, responsabilidades y un destino común.



El aprendizaje **del comportamiento** se refiere a la capacidad de actuar de forma eficaz y responsable a nivel local, nacional y mundial para conseguir un mundo pacífico y sostenible.

- **El enfoque integral de la escuela** -entendido como la inclusión de la EDS y la ECM en todos los aspectos de la vida escolar, el funcionamiento y las relaciones con la comunidad circundante (Saha y Print, 2010)- puede ser especialmente eficaz para fomentar los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que necesita el alumnado. El trabajo de la UNESCO sobre el camino hacia la transformación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2020), las cuatro esferas del aprendizaje (sobre, de, a través y para) y los cuatro pilares del aprendizaje (conocer, hacer, ser y vivir juntos y juntas) (UNESCO, 1996) pueden ayudar a orientar este enfoque.
- **La preparación del profesorado** para enseñar temas de desarrollo sostenible y ciudadanía mundial se ve afectada por varios factores en a nivel individual, de aula, de escuela y de sistema que deben ser abordados por la comunidad educativa y los y las responsables políticos de forma integrada.

2.3 Metodología

El estudio consistió en una revisión bibliográfica y una encuesta en línea, dirigida al personal docente de primaria, primer y segundo ciclo de secundaria de todo el mundo. La revisión de la literatura tenía como objetivo proporcionar una mejor comprensión de la conceptualización de la EDS y la ECM en diferentes regiones del mundo, mientras que el objetivo de la encuesta era medir el grado de preparación del profesorado para aplicar la EDS y la ECM. La encuesta se diseñó para explorar las siguientes preguntas de investigación (Tabla 1).

Tabla 1. Preguntas de investigación

1	¿En qué medida está motivado e interesado el profesorado en los diferentes temas de la EDS y la ECM?
2	¿Cuáles son las percepciones del profesorado sobre los factores sistémicos que facilitan o dificultan su capacidad para integrar los diferentes temas de EDS y ECM?
3	¿Cuál es la opinión del profesorado sobre cómo la dirección de la escuela, las estrategias de toda la escuela o la cultura escolar les apoyan o no en la innovación educativa relacionada con la aplicación de los diferentes temas de EDS y ECM?
4	¿Cuáles son las prácticas actuales que el profesorado utiliza en sus aulas para integrar los diferentes temas de EDS y ECM?
5	¿Cuáles son las opiniones del profesorado sobre la forma en que su formación les ha preparado para enseñar los diferentes temas de EDS y ECM?
6	¿Cuáles son las opiniones del profesorado sobre cómo se puede mejorar su situación para ampliar la enseñanza sobre los diferentes temas de EDS y ECM?
7	¿Cómo difieren la comprensión, las opiniones y las prácticas del profesorado en función de sus características?

Fuente de datos: Creado por el Instituto de Política y Gestión Pública (Grupo PPMI).

Para abordar estas cuestiones, se preguntó al profesorado sobre su percepción de sus capacidades (motivación y competencias), sus prácticas y la medida en que las condiciones de enseñanza, el sistema y la gobernanza le capacitan para enseñar cuatro áreas temáticas seleccionadas de la EDS y la ECM (consumo y producción sostenibles, cambio climático, derechos humanos, incluida la igualdad de género, y diversidad cultural y tolerancia).

La encuesta se realizó entre el 1 de marzo y el 25 de abril de 2021 y estuvo disponible en 12 idiomas: Árabe, chino, coreano, español, francés, indonesio, inglés, italiano, japonés, kiswahili, portugués y ruso. Estos idiomas se eligieron para intentar maximizar los índices de respuesta en todo el mundo. La UNESCO y la IE actuaron como multiplicadores y prestaron asistencia en la difusión de la encuesta en sus

países y organizaciones miembros. Los enlaces a la encuesta en línea también estaban disponibles en varios sitios web asociados y se promocionaron en las redes sociales. En total, la encuesta reunió 58 280 respuestas completas.

Las opiniones presentadas en este informe no reflejan una muestra representativa del profesorado de todo el mundo. Se recibieron respuestas de 144 países y territorios. Sin embargo, dos países (México y Ucrania) tienen muestras desproporcionadamente grandes, con 43 206 y 9 220 personas encuestadas respectivamente, que representan casi el 90 % de todas las respuestas recogidas (Tabla 2). Como resultado, hubo diferencias sustanciales en las tasas de respuesta entre las regiones. El profesorado de América Latina y el Caribe representa el 77 % de todas las personas encuestadas, y el de Europa y América del Norte, un 17 %.

Tabla 2. Encuestados y encuestadas por países y regiones

10 primeros países	Número de personas encuestadas	Porcentaje de todas las personas encuestadas
México	43,206	73.9
Ucrania	9,220	15.8
Arabia Saudí	1,641	2.8
Kuwait	948	1.6
Nicaragua	917	1.6
Brasil	360	0.6
Sudáfrica	358	0.6
Perú	179	0.3
Armenia	119	0.2
Filipinas	87	0.2
Regiones ODS1		
Asia central y meridional	88	0.2
Asia oriental y sudoriental	332	0.6
Europa y América del Norte	9,641	16.5
América Latina y el Caribe	44,792	76.9
Norte de África y Asia Occidental	2,888	5.0
Oceanía	45	0.1
África subsahariana	494	0.8

Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (n=58 280).

1. División de Estadística de las Naciones Unidas, <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/regional-groups/>

Para corregir el desequilibrio en las tasas de respuesta, los resultados de la encuesta se ponderaron en función de los datos disponibles sobre la población docente en todo el mundo. Esto ha contribuido a reducir la sobrerrepresentación de las respuestas de países como México y Ucrania.

Las personas encuestadas fueron seleccionadas por ellas mismas, lo que significa que era más probable que tuvieran un interés preexistente en los temas de EDS y ECM y que fueran menos representativas de los docentes en general. Además, el profesorado con poco o ningún acceso a los ordenadores o a internet no habrá podido participar en la encuesta.

Por lo tanto, los resultados deben entenderse como basados en las respuestas del profesorado que participó en la encuesta. El término “profesorado” utilizado para presentar los resultados cuantitativos en este informe debe entenderse como “profesores y profesoras que respondieron a la encuesta”.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece una visión única y valiosa de las percepciones del profesorado sobre su preparación para enseñar EDS y ECM, el apoyo que reciben y los recursos que necesitan.

La Tabla 3 ofrece un breve resumen de algunas de las principales características de las personas encuestadas.

Tabla 3. Características de las personas encuestadas

	Característica	Número de personas encuestadas	Porcentaje
Género	Mujer	35 801	61
	Hombre	22 461	39
	Otros	6	0
	Prefiero no responder	11	0
Nivel de educación impartido	Primaria	26 296	45
	Secundaria inferior	18 137	31
	Secundaria superior	13 847	24
Años de experiencia docente	Menos de 1 año	1 020	2
	1-5 años	7 244	12
	6-10 años	9 791	17
	11-20 años	19 098	33
	21-30 años	14 098	24
	Más de 30 años	7 029	12
Ubicación	Urbano/urbana (pueblo o ciudad con más de 10 000 habitantes)	41 723	72
	Rural (pueblo o asentamiento con menos de 10 000 habitantes)	16 557	28

Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (n=58 280).



CALENDAR YEAR

1	11	21	31	41	51	61	71	81	91
2	12	22	32	42	52	62	72	82	92
3	13	23	33	43	53	63	73	83	93
4	14	24	34	44	54	64	74	84	94
5	15	25	35	45	55	65	75	85	95
6	16	26	36	46	56	66	76	86	96
7	17	27	37	47	57	67	77	87	97
8	18	28	38	48	58	68	78	88	98
9	19	29	39	49	59	69	79	89	99
0	20	30	40	50	60	70	80	90	100

न दीप केन्द्र
कानफडा मोहला
जिला-हापुड (उ.प्र.)

3. Resultados generales

3.1 Motivación y concienciación: ¿Quiere el profesorado enseñar EDS y ECM?

Para alcanzar el potencial transformador de la EDS y la ECM, es necesario integrar las tres dimensiones del aprendizaje (cognitiva, socioemocional y conductual) en todos los niveles educativos y, dentro de cada nivel, en las áreas temáticas pertinentes (UNESCO, 2020). El profesorado debe sentirse seguro y preparado para enseñar las tres dimensiones de una manera específica para el contexto y sensible a la edad. La UNESCO (2020) sugiere que centrarse desproporcionadamente en el aprendizaje cognitivo o abordar las tres dimensiones solo en algunos niveles educativos puede socavar el desarrollo por parte del alumnado de un conjunto holístico de habilidades, actitudes y comportamientos que promuevan la sostenibilidad. Sin embargo, la revisión más reciente de la UNESCO (2021) indica que, si bien el alumnado suele aprender sobre el cambio climático y otras cuestiones medioambientales, el desarrollo de las competencias socioemocionales y de comportamiento necesarias para actuar en cuestiones medioambientales y climáticas se orienta y prioriza con menos frecuencia.

Para garantizar que la EDS y la ECM se integren de forma global en la educación escolar y se incorporen a la política educativa, el profesorado debe ser consciente de la importancia de enseñar y aprender la EDS y la ECM de forma holística y estar adecuadamente motivado para hacerlo. Los resultados de la encuesta global al cuerpo docente muestran que, por lo general, es consciente de los temas de la EDS y la ECM y se compromete a enseñarlos, pero esto difiere en función de su formación y de las dimensiones específicas de la EDS y la ECM. La falta de motivación puede constituir un obstáculo para la enseñanza de EDS y ECM, como señaló un profesor de secundaria superior de Australia, que comentó que para evaluar eficazmente la EDS y la ECM sería necesario: “Que me importe lo más mínimo el desarrollo sostenible o la ciudadanía mundial”.

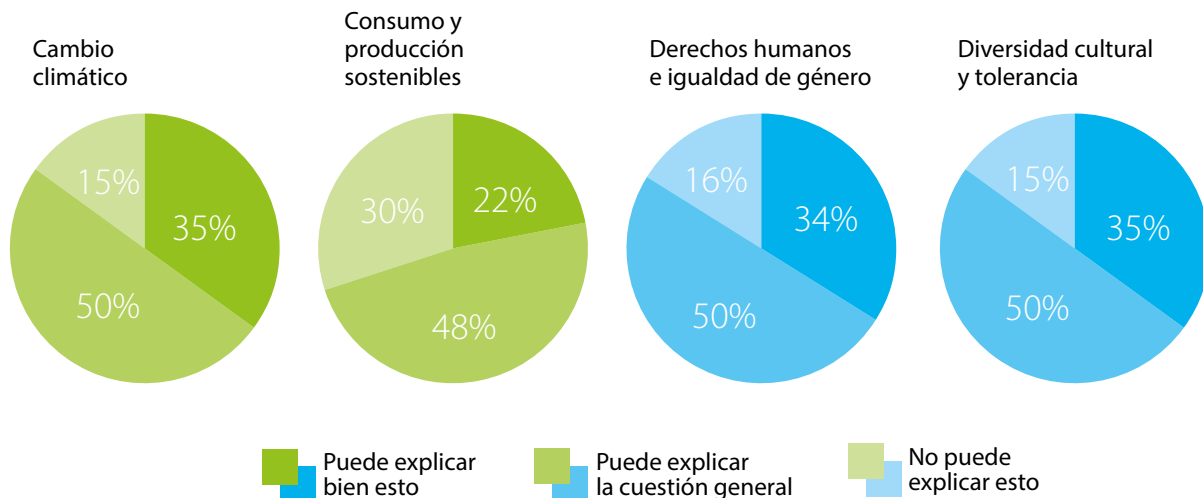


CONCLUSIÓN #1:

En general, las personas encuestadas se sienten bien informadas sobre los cuatro temas de EDS y ECM. Sin embargo, el profesorado se siente mucho menos informado y confiado en la enseñanza del consumo y la producción sostenibles.

La mayoría de las personas encuestadas se sienten informadas sobre los temas de EDS y ECM, pero solo un tercio del profesorado considera que puede explicar bien estos temas a su alumnado. Su grado de comodidad difiere según el tema (Figura 4).

Figura 4. Familiaridad con los diferentes temas de EDS y ECM (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

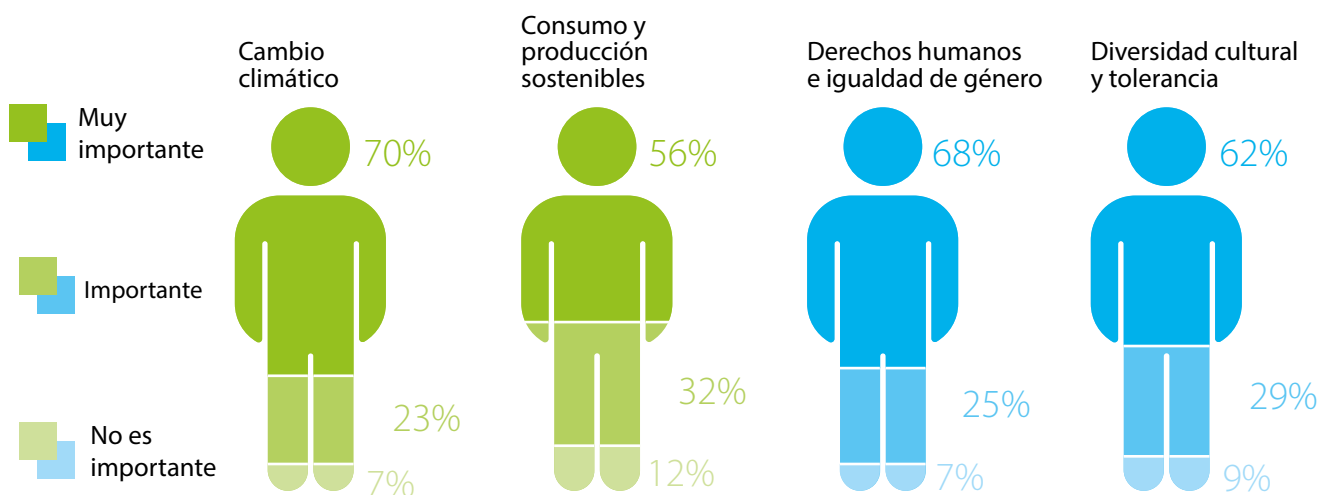
En general, el profesorado es consciente de la gravedad del cambio climático y se siente seguro al enseñarlo (el 37 % puede explicarlo bien). Sin embargo, el profesorado se siente algo menos seguro cuando se trata de explicar el efecto del cambio climático en su propia región o localidad (solo el 32 % afirma poder explicarlo bien). El profesorado también informa de un alto nivel de concienciación sobre temas relacionados con la ciudadanía mundial. Se siente más seguro al enseñar la diversidad cultural (el 39 % puede explicarla bien) y la igualdad de género (el 36 %) que al hablar de las violaciones de los derechos humanos (el 32 % está familiarizado con el tema y puede explicarlo bien) y la historia del racismo y la discriminación (el 31 %).

Los temas relacionados con el impacto del consumismo en la sostenibilidad y la responsabilidad social de las empresas

son menos conocidos por el profesorado, y este se siente menos seguro a la hora de explicárselos a su alumnado. El 77 % de las personas encuestadas cree que puede explicar el impacto del consumo en la sostenibilidad, mientras que el 63 % de las personas encuestadas cree que puede explicar la responsabilidad social de las empresas. El 18 % y el 29 %, respectivamente, no pueden explicar la cuestión.

Son menos las personas encuestadas que consideran muy importante tratar temas de consumo y producción sostenibles: solo el 55 % (de media), frente al 70 % que está de acuerdo en que es muy importante enseñar la gravedad del cambio climático y sus efectos (Figura 5). Parece posible suponer que cuanto menos concienciado esté el profesorado sobre el tema, menos importante le parecerá integrarlo en su enseñanza.

Figura 5. Importancia de la enseñanza de temas de EDS y ECM (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

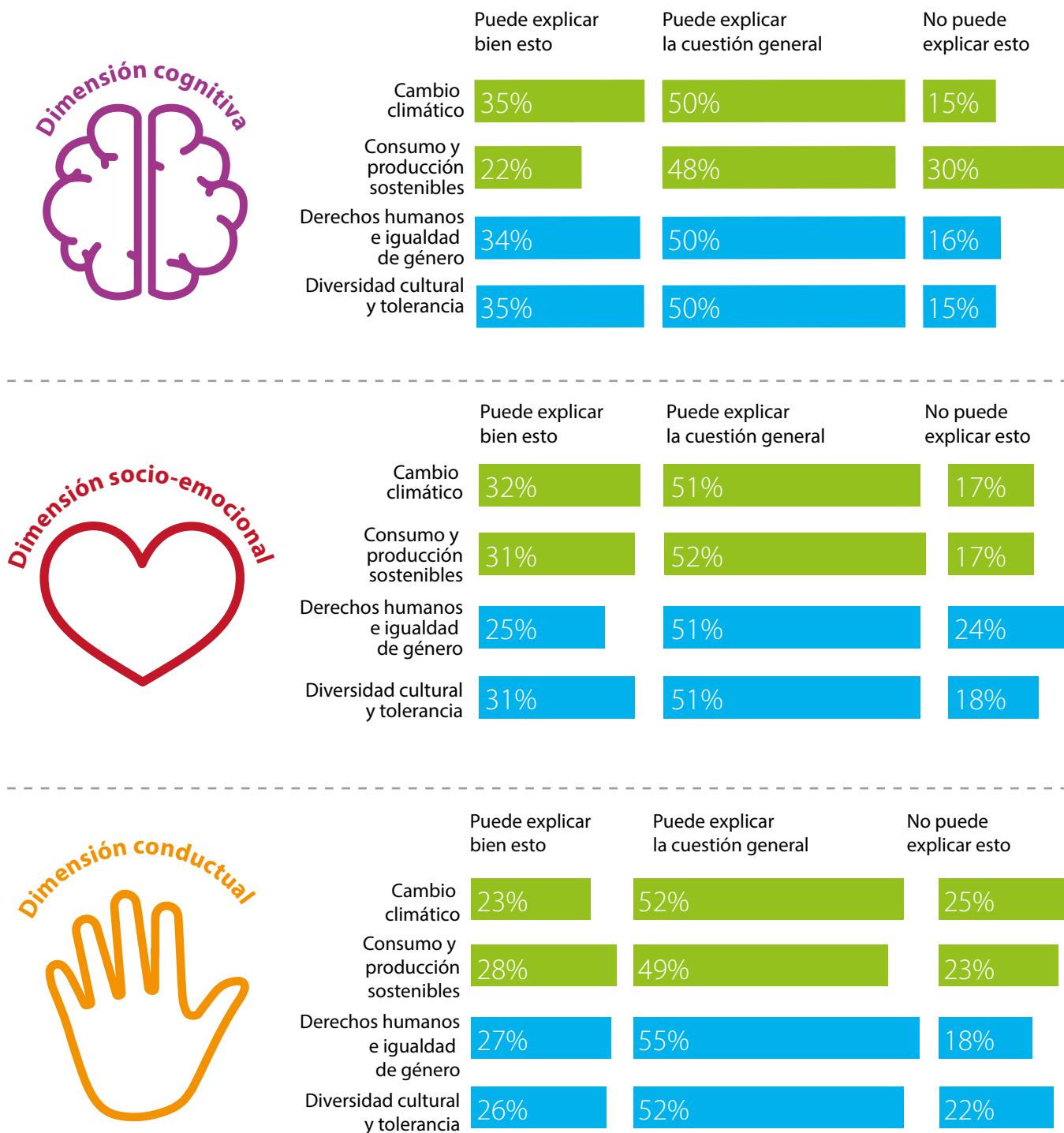
**CONCLUSIÓN #2:**

El profesorado se siente más seguro enseñando habilidades cognitivas y menos seguro y conocedor del aprendizaje conductual y las perspectivas socioemocionales, especialmente en la EDS.

La EDS y la ECM tienen como objetivo desarrollar competencias que capaciten a las personas para reflexionar sobre sus propias acciones, teniendo en cuenta sus repercusiones sociales, culturales, económicas y medioambientales actuales y futuras desde una perspectiva local y mundial, así como para reconocer y cuestionar las relaciones de poder y las desigualdades existentes e históricas. Para poder hacerlo, los individuos necesitan no solo conocimientos, sino también habilidades para entender, analizar y actuar sobre estos temas. Los problemas medioambientales son complejos y se extienden por diferentes ámbitos, por lo que hay que aprender a pensar de forma sistemática. Necesitan una buena capacidad de análisis y pensamiento crítico para poder evaluar el estado actual, la evolución pasada y la trayectoria futura del entorno, así como para identificar la información falsa. Para visualizar un futuro sostenible y ser capaz de ajustar esa imagen a lo largo del tiempo, se necesita una competencia de anticipación o pensamiento futuro. Por último, el alumnado necesita las habilidades necesarias para iniciar la acción, asumir funciones de liderazgo en la promoción de la sostenibilidad, comprometerse, cooperar y comunicarse eficazmente con los demás, y permitir que otros actúen, todo lo cual exige fuertes competencias interpersonales (véase, por ejemplo, Brundiers et al., 2020).

Los datos de la encuesta muestran, sin embargo, que el profesorado debe prestar más atención a las dimensiones de aprendizaje socioemocional y de comportamiento de la EDS y la ECM. Pocos miembros del profesorado se sienten bien informados y confiados en la enseñanza de las habilidades socioemocionales en comparación con la dimensión del conocimiento. De media, más de un tercio del profesorado declaró ser capaz de enseñar bien las dimensiones cognitivas del cambio climático, la diversidad cultural y la tolerancia, y los derechos humanos y la igualdad de género, en comparación con solo una cuarta parte del profesorado para las dimensiones de comportamiento (Figura 6). El consumo y la producción sostenibles fueron una excepción: el profesorado declaró estar más familiarizado con la enseñanza de las dimensiones socioemocionales (algo menos de un tercio) y menos con la enseñanza de la dimensión cognitiva (solo una quinta parte).

Figura 6. Familiaridad con las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual de los temas de EDS y ECM (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

Del mismo modo, un porcentaje significativamente menor de las personas encuestadas se siente bien informado y confiado a la hora de explicar el tipo de acciones (dimensión conductual) necesarias para abordar los problemas globales relacionados con la EDS y la ECM. Por ejemplo, solo el 25 % de las personas encuestadas cree que podría explicar con detalle cómo prepararse para las catástrofes naturales y el 22 % cómo reducir la propia huella de carbono. Resulta interesante que un alto porcentaje del profesorado haya declarado ser capaz de enseñar y explicar cómo vivir de forma sostenible (41 %); sin embargo, esto puede estar relacionado con una comprensión limitada del comportamiento sostenible como la gestión de residuos y el reciclaje. Hay que ayudar a las comunidades educativas a ir más allá del reciclaje a la hora de enseñar formas de garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y deben desarrollar visiones y políticas holísticas dirigidas a potenciar la intervención y la acción para conseguir comunidades sostenibles e inclusivas.

El profesorado afirmó sentirse más positivo y seguro a la hora de promover acciones y comportamientos relacionados con la protección de los derechos humanos y de cuestionar los estereotipos de género, pero, sin embargo, son menos los miembros del profesorado que se sienten seguros a la hora de enseñar comportamientos en comparación con los que se limitan a informar sobre ellos. Aun así, la mayoría del profesorado cree que es importante enseñar todos estos comportamientos y competencias.

“ Como profesores tenemos que ayudar a nuestro alumnado a adoptar comportamientos que le permitan llevar una vida sana... Tenemos que enseñar a cuidar el medio ambiente con acciones concretas más allá de la escuela”. - Profesor de México

El profesorado de secundaria se siente más seguro e informado sobre la integración de las tres dimensiones del aprendizaje en sus prácticas pedagógicas que el profesorado de primaria, una conclusión que coincide con otros estudios (véase, por ejemplo, UNESCO, 2021a). Esto puede deberse a que el profesorado de secundaria tiene conocimientos temáticos más especializados, así como un mayor número de oportunidades de formación específica a su disposición (Sección 3.3.). El profesorado de primaria es mucho más propenso que el de secundaria a decir que cree

en la urgencia y la importancia de enseñar la EDS y la ECM, pero al mismo tiempo se siente menos seguro al hacerlo.

Las personas encuestadas son, en general, conscientes de la importancia de desarrollar competencias transversales clave asociadas al fomento de la sostenibilidad y la ciudadanía responsable. De media, entre el 70 y el 75 % de las personas encuestadas piensan que es muy importante desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones responsable, la cooperación y la colaboración, la comunicación, la creatividad y la empatía. Habilidades como la alfabetización informativa de los medios de comunicación, la alfabetización científica, la anticipación, la regulación emocional y la compasión fueron de menor prioridad entre las personas encuestadas, pero la mayoría de ellas (50-60 %) indicaron que también son habilidades importantes para enseñar en relación con el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.

“ Es importante tener una mente crítica y ser capaz de ordenar la información digital para buscar información sobre un tema determinado y comunicarse por escrito u oralmente para sintetizar la información que se cruza”. - Profesora de Francia



CONCLUSIÓN #3:

El profesorado está interesado en aprender sobre temas de EDS y ECM y en elaborar materiales curriculares para enseñar estos temas.

El 81 % de las personas encuestadas quiere seguir aprendiendo sobre temas de EDS y ECM, lo que indica un apetito de aprendizaje que actualmente no se está satisfaciendo. El profesorado expresa su deseo de participar en las oportunidades de desarrollo profesional relacionadas. Aunque muchos miembros del profesorado reconocen que existen estas oportunidades, pocos las han aprovechado realmente. El 28 % de las personas encuestadas declaró haber participado en el desarrollo profesional continuo sobre la responsabilidad social de las empresas (el más bajo) y el 41 % sobre la enseñanza culturalmente responsable (el más alto).

Sin embargo, entre el 51 % (sobre la responsabilidad social de las empresas) y el 71 % (sobre las cuestiones de género) afirmaron que existían oportunidades de aprendizaje en temas de EDS y ECM. La discrepancia entre el deseo auto declarado del profesorado de aprender más y su participación en las oportunidades de aprendizaje puede indicar que el profesorado no tenía acceso al desarrollo profesional en el pasado, pero que ahora está más disponible, o puede mostrar que aunque el desarrollo profesional en EDS y ECM está disponible, el profesorado todavía no ha aprovechado esas oportunidades. Si se trata de esto último, es posible que existan otros factores además de la falta de motivación, como los costes, el acceso o la falta de tiempo o de incentivos para participar en estas actividades de aprendizaje, lo que afecta al interés del profesorado por el desarrollo profesional en estos temas (véase Sección 3.3).

En relación con esto, el profesorado manifiesta un gran interés por la creación de materiales curriculares para la EDS y la ECM, ya que el 49 % indica que no participa actualmente en la elaboración de materiales didácticos pero que le gustaría hacerlo y el 51 % indica que no elabora actualmente planes de estudio para sus disciplinas en materia de EDS y ECM pero que le gustaría hacerlo. El profesorado de todas las regiones y de todas las cohortes de experiencia encuestadas indicó su interés por estos temas y su voluntad de seguir aprendiendo y elaborando materiales curriculares relacionados para mejorar su enseñanza de la EDS y la ECM.

Los profesores hombres son ligeramente más propensos a decir que se sienten seguros y capaces de explicar los cuatro temas en relación con las dimensiones de aprendizaje cognitivo, socioemocional y conductual (Figura 7). Las profesoras son ligeramente más propensas a indicar que la mayoría de las áreas de conocimiento y las habilidades son muy importantes para integrarlas en la enseñanza, pero están ligeramente menos seguras de hacerlo que los hombres. Sin embargo, hay que tener cuidado al analizar este resultado, ya que los altos niveles de confianza no se traducen necesariamente en buenas prácticas de enseñanza o en métodos de enseñanza eficaces. Por ejemplo, cuando se les preguntó por las prácticas y acciones personales, fueron menos las profesoras que informaron de que ellas mismas llevaban a cabo prácticas relacionadas con la sostenibilidad y la ciudadanía mundial, aunque creyeran que estos temas son importantes en general (por ejemplo, solo el 38 % habla activamente de estilos de vida sostenibles y los promueve, y solo el 33 % de las personas encuestadas lee sobre la historia de los diferentes grupos étnicos de su país). Por lo tanto, no se puede suponer que el profesorado que creen que estos temas son importantes los enseñe realmente.

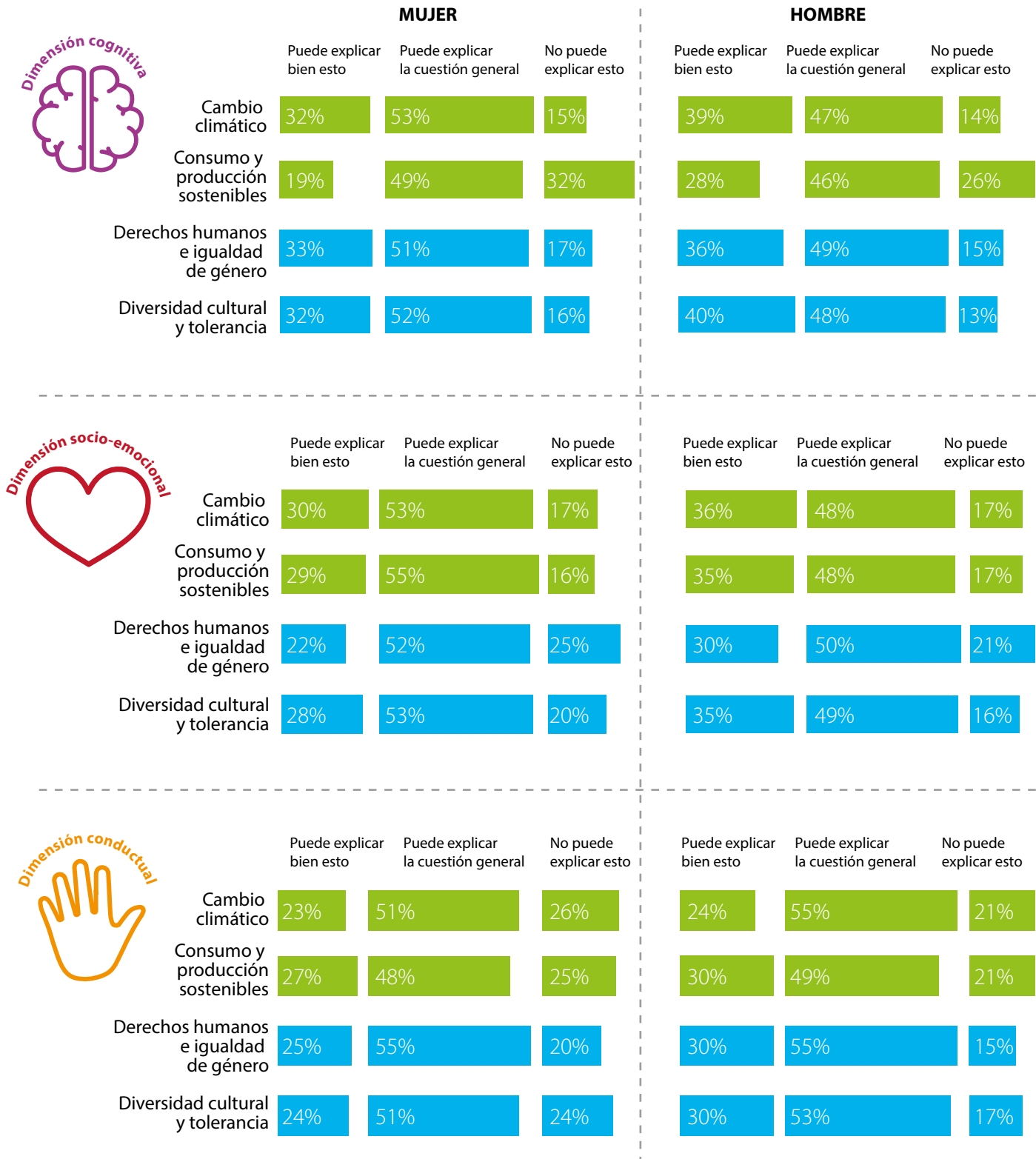


CONCLUSIÓN #4:

La conciencia de la importancia y la urgencia de la enseñanza de EDS y ECM aumenta con la edad y la experiencia, pero la concienciación no se traduce necesariamente en un aumento de la enseñanza en la práctica.

La proporción de quienes piensan que las cuestiones globales relacionadas con la EDS y la ECM no son importantes disminuye con la edad. Lo mismo ocurre con los años de experiencia: cuanto más experimentado y más educado es el profesorado, menos probable es que tenga creencias negativas sobre los temas globales. Asimismo, el profesorado que tiene más experiencia y formación afirma tener más confianza y conciencia sobre la importancia de integrar estos temas en las prácticas de clase.

Figura 7. Familiaridad con diferentes áreas de conocimiento dentro de las dimensiones del aprendizaje, por sexo (porcentaje de personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (Hombres n=22 457, Mujeres n=35 796).

3.2 Habilidades: ¿Es el profesorado capaz de enseñar EDS y ECM?

Para formar la conciencia, las habilidades y los comportamientos del alumnado, el profesorado necesita conocimientos pedagógicos que pueda utilizar en el aula, en la escuela, en colaboración con el alumnado y la comunidad de aprendizaje en general, a través de la enseñanza y potencialmente la evaluación (UNESCO, 2020). Pasar del conocimiento a la acción en cuestiones de sostenibilidad y ciudadanía mundial es un reto y no depende únicamente de la motivación o el interés, ni se deriva automáticamente de la adquisición de conocimientos sobre la importancia de la cuestión (Kollmuss y Agyeman, 2002). Por lo tanto, en esta sección se analizan las competencias del profesorado en la enseñanza de EDS y ECM a partir de las pruebas de sus prácticas en el aula y su formación.

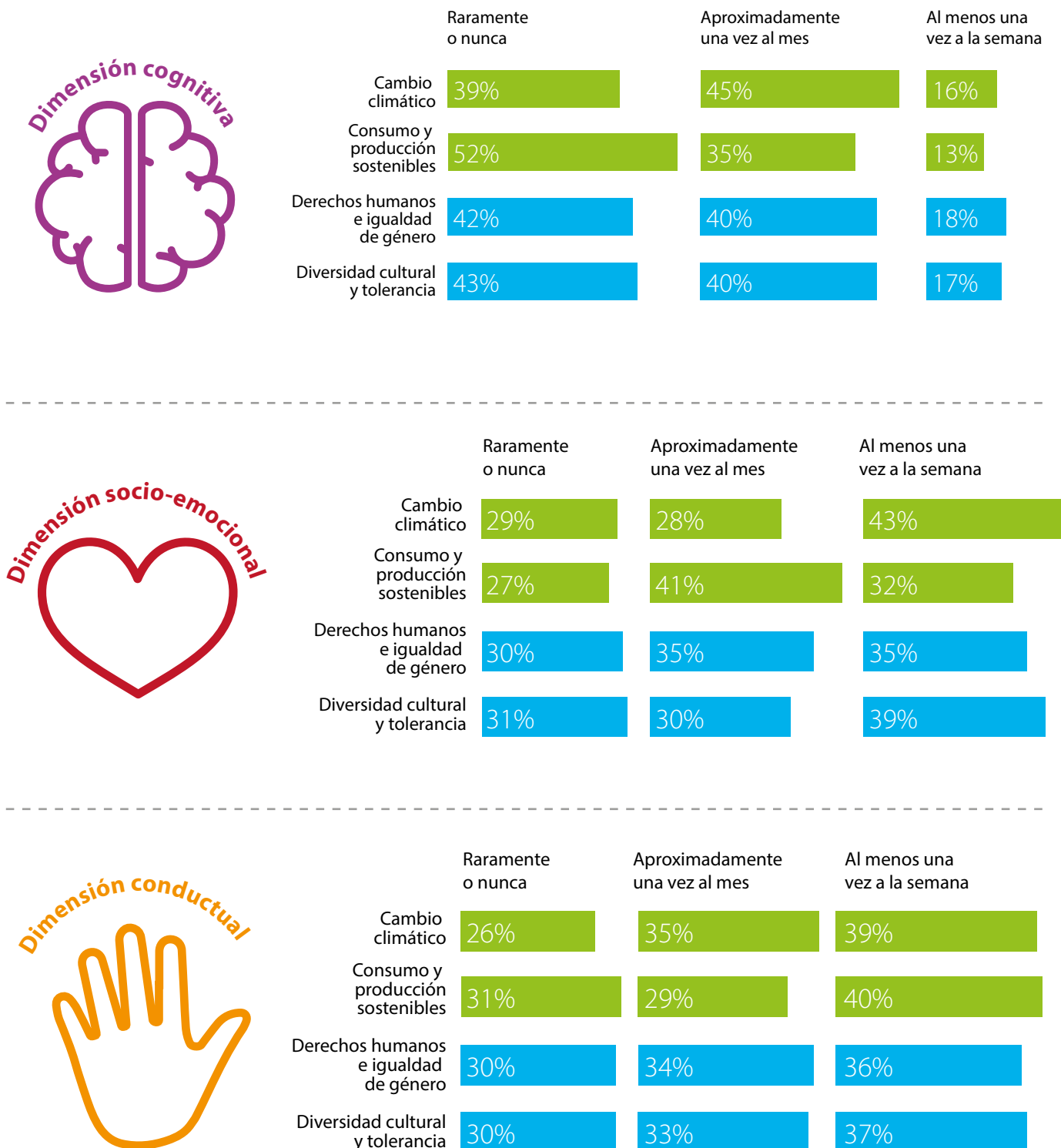


CONCLUSIÓN #5:

El consumo y la producción sostenibles es el tema que menos se enseña, sobre todo porque el profesorado no tiene los conocimientos y habilidades necesarios para enseñarlo.

Las personas encuestadas tienen muy baja probabilidad de enseñar el consumo y la producción sostenibles, al menos en la dimensión cognitiva del aprendizaje. Aproximadamente el 50 % de las personas encuestadas raramente o nunca enseña sobre la responsabilidad social de las empresas o el impacto del consumismo en la sostenibilidad, en comparación con alrededor del 40 % del profesorado que raramente o nunca enseñan sobre los otros tres temas. Las diferencias son mucho menos marcadas entre los temas de EDS y ECM en las otras dos dimensiones del aprendizaje, en las que alrededor del 30% del profesorado afirma no enseñar nunca o raramente los aspectos socioemocionales o de comportamiento (Figura 8).

Figura 8. Frecuencia con la que se enseñan las diferentes dimensiones de aprendizaje de los temas de EDS y ECM (porcentaje de las personas encuestadas)

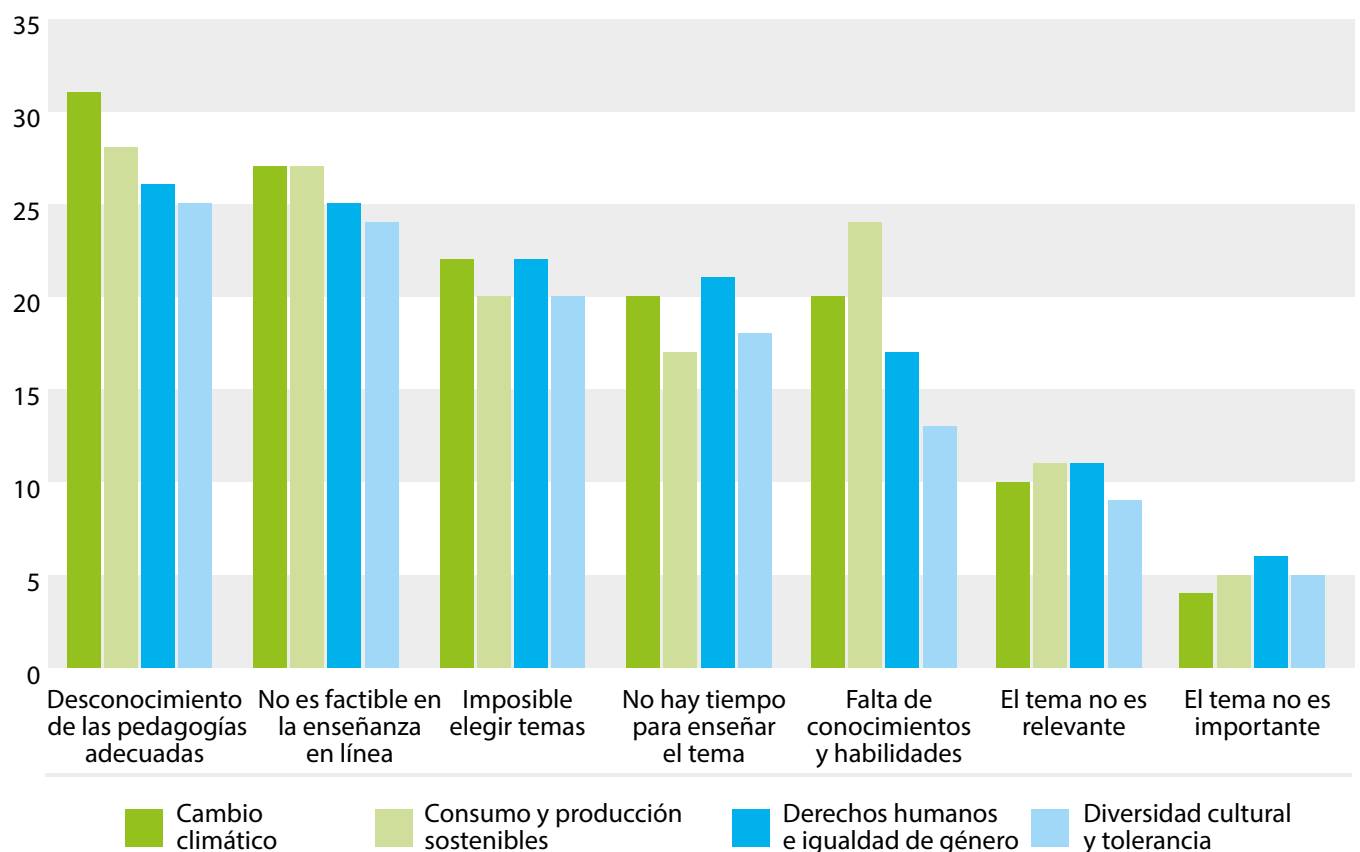


Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

Alrededor de la mitad de las personas encuestadas indicaron que se enfrentan a desafíos en la enseñanza de cada uno de los cuatro temas de la EDS y la ECM, que van desde el 56 % para el consumo y la producción sostenibles hasta el 46 % para la diversidad cultural y la tolerancia. La razón más común (para entre el 25 y el 31 % de las personas encuestadas) era no estar familiarizado o familiarizada con las pedagogías adecuadas (Figura 9). Entre el 24 y el 27 % de las personas encuestadas indicaron

que los enfoques pedagógicos que les gustaría utilizar para enseñar temas de EDS y ECM no son factibles de aplicar en la enseñanza en línea o a distancia por el cierre de escuelas durante la pandemia de COVID-19. Casi el 24 % de las personas encuestadas indicaron que no tienen los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar sobre el consumo y la producción sostenibles en sus aulas, en comparación con el 13 % para la diversidad cultural y la tolerancia.

Figura 9. Desafíos en la enseñanza de los temas de EDS y ECM (porcentaje de las personas encuestadas que afirman haberse enfrentado a desafíos)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (Cambio climático n= 28 004, consumo y producción sostenibles n=30 665, derechos humanos e igualdad de género n=27 229, diversidad cultural y tolerancia n=26 610).

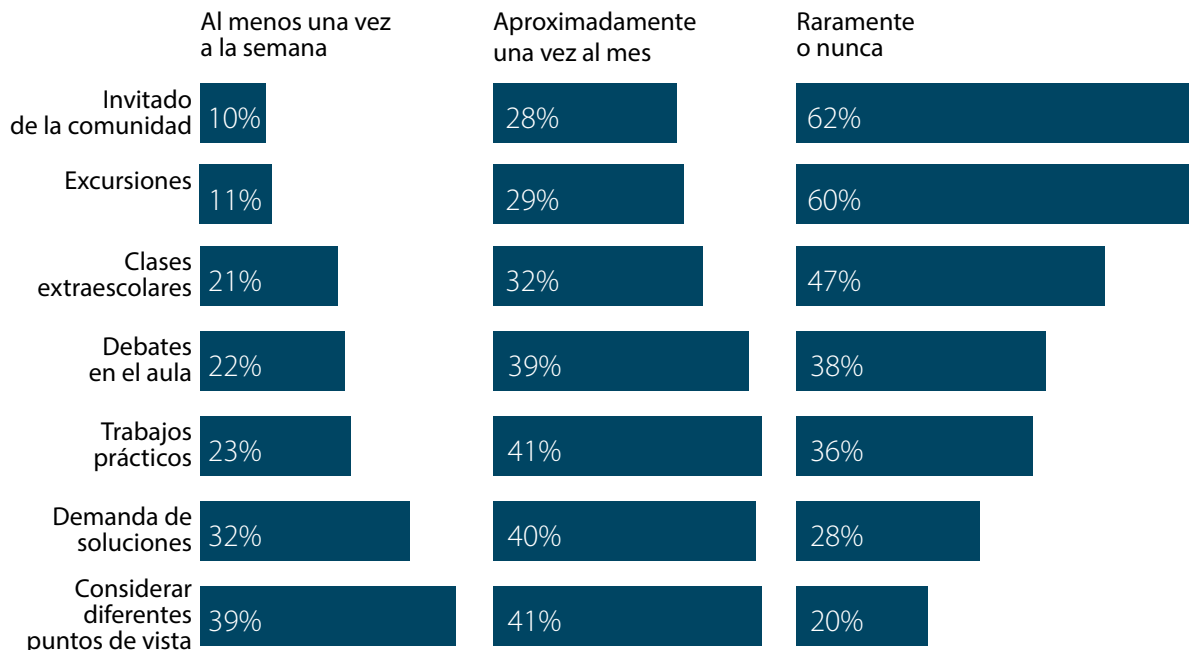
**CONCLUSIÓN #6:****Los métodos de enseñanza que requieren menos recursos tangibles por parte del profesorado tienden a ser más utilizados.**

El profesorado es menos propenso a utilizar métodos que requieren recursos tangibles, como tiempo y financiación (Figura 10). Las personas encuestadas utilizaron métodos de enseñanza que implicaban dar ánimos o asignar tareas con más frecuencia que los que requerían organizar lecciones extracurriculares, invitar a un miembro de la comunidad a dirigir una lección o llevar al alumnado fuera de la escuela. Estas actividades consumen tiempo y recursos financieros, a los que el profesorado suele tener un acceso limitado.

Alrededor del 60 % las personas encuestadas indicaron que nunca o raramente llevan a su clase de excursión o invitan a miembros de la comunidad a la escuela. Solo un 10 % realiza alguna de estas actividades de forma regular (es decir, al menos una vez a la semana).

Hay que tener en cuenta dos factores a la hora de interpretar estos resultados. En primer lugar, la pandemia de COVID-19 afectó significativamente a todos los sectores de la educación y provocó que la población mundial del profesorado y alumnado quedara aislada y confinada en sus hogares debido a los cierres y a las prácticas de distanciamiento social (Bari et al., 2021). En segundo lugar, el profesorado de las distintas regiones y países tienen niveles muy diferentes de acceso a los recursos, ya que el gasto total por alumno o alumna y año difiere mucho entre los países y entre las escuelas (OCDE, 2020).

Figura 10. Frecuencia de uso de diferentes actividades en la enseñanza del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial (porcentaje de las personas encuestadas)

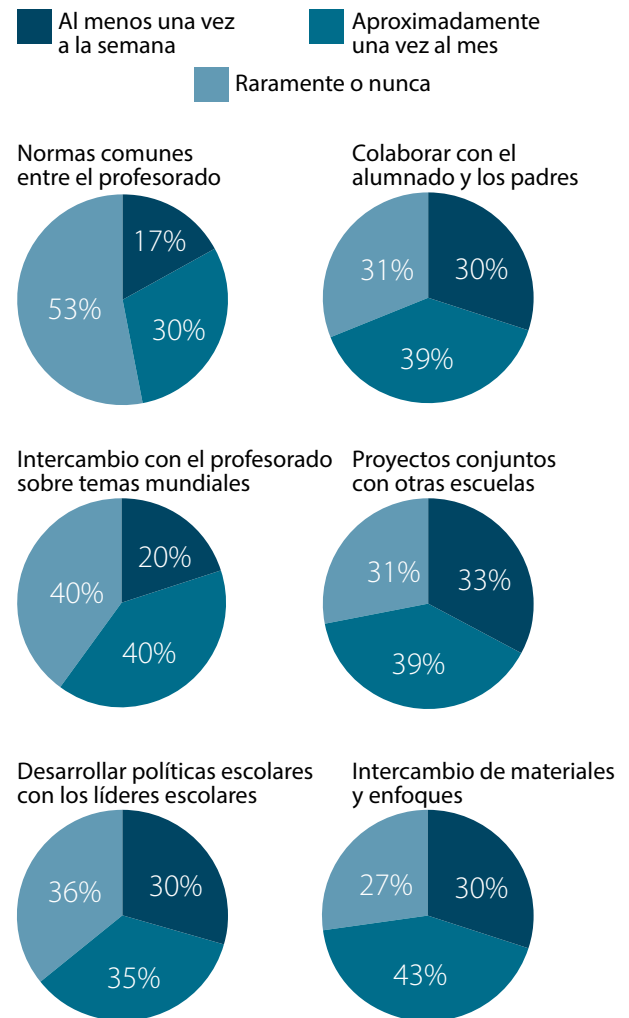


Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

**CONCLUSIÓN #7:****El profesorado colabora más en los enfoques y proyectos que en las normas.**

Las personas encuestadas suelen cooperar en redes internas formadas por otros miembros del profesorado de sus centros, alumnado y padres (Figura 11). Alrededor del 30 % de las personas encuestadas colaboran con el alumnado, los padres y otros miembros del profesorado de su centro o intercambian materiales didácticos y enfoques pedagógicos con sus colegas al menos una vez a la semana. Una proporción similar trabaja con la dirección de los centros escolares para desarrollar la política escolar. Solo el 20 % discute semanalmente con otros miembros del profesorado la inclusión de temas globales en diferentes disciplinas. Sin embargo, en todas las regiones, más de la mitad de las personas encuestadas nunca o raramente trabajan con otros miembros del profesorado para garantizar unas normas comunes en materia de EDS y ECM, y solo una sexta parte lo hace semanalmente.

Figura 11. Frecuencia de las prácticas de colaboración que se llevan a cabo a nivel escolar (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (n=58 280).

**CONCLUSIÓN #8:**

Casi el 40 % de las personas encuestadas se enfrenta a dificultades importantes a la hora de evaluar la capacidad del alumnado para actuar de acuerdo con los principios de la EDS y la ECM.

Incluir la EDS y la ECM en los sistemas nacionales de evaluación es una forma de garantizar la medición del aprendizaje y de evaluar la eficacia de los métodos de enseñanza (UNESCO, 2018b). Sin embargo, la investigación sobre EDS y la ECM no es concluyente en cuanto a la medida en que la evaluación, especialmente la basada en pruebas y la estandarizada, mide con precisión los resultados del aprendizaje relacionados con la EDS y la ECM o es beneficiosa para promover la EDS y la ECM eficaces. Dado que las pruebas estandarizadas suelen centrarse en el conocimiento de los contenidos, pueden contribuir a que la enseñanza de la EDS y la ECM siga centrándose en el conocimiento.

Haciéndose eco de esta investigación, las personas encuestadas indicaron que la evaluación de los resultados del aprendizaje del alumnado en temas de EDS y ECM era, por lo general, más difícil que la enseñanza de los temas. Algunos miembros del profesorado señalaron que la evaluación de las competencias es más difícil que la de los conocimientos:

“ Evaluar los conocimientos sobre estos temas no es difícil; podemos hacer que escriban ensayos o participen en debates orales. Es más difícil evaluar si realmente han adquirido las habilidades para la vida relacionadas con estos temas. ¿Han adquirido las habilidades necesarias para adoptar hábitos en sus vidas? ”

- Profesora de Ecuador

“ Creo que un marco claro y directo de competencias relacionadas con la ciudadanía mundial sería útil para poder integrarlas o tenerlas en cuenta en mis evaluaciones ”

- Profesor de Brasil

**CONCLUSIÓN #9:**

Más de un tercio de las personas encuestadas no dispone de herramientas o directrices para evaluar temas interdisciplinarios.

La EDS y la ECM suelen ser prácticas, se enseñan de forma interdisciplinaria y se imparten en estrecha colaboración con muchas partes interesadas. Esto dificulta la aplicación de las metodologías de evaluación habituales (Yarime y Tanaka, 2012). Diseñar herramientas más flexibles, auténticas y abiertas es costoso, y estas herramientas requieren que el profesorado tenga una alta competencia de evaluación para interpretar los resultados (Dumčius et al., 2020).

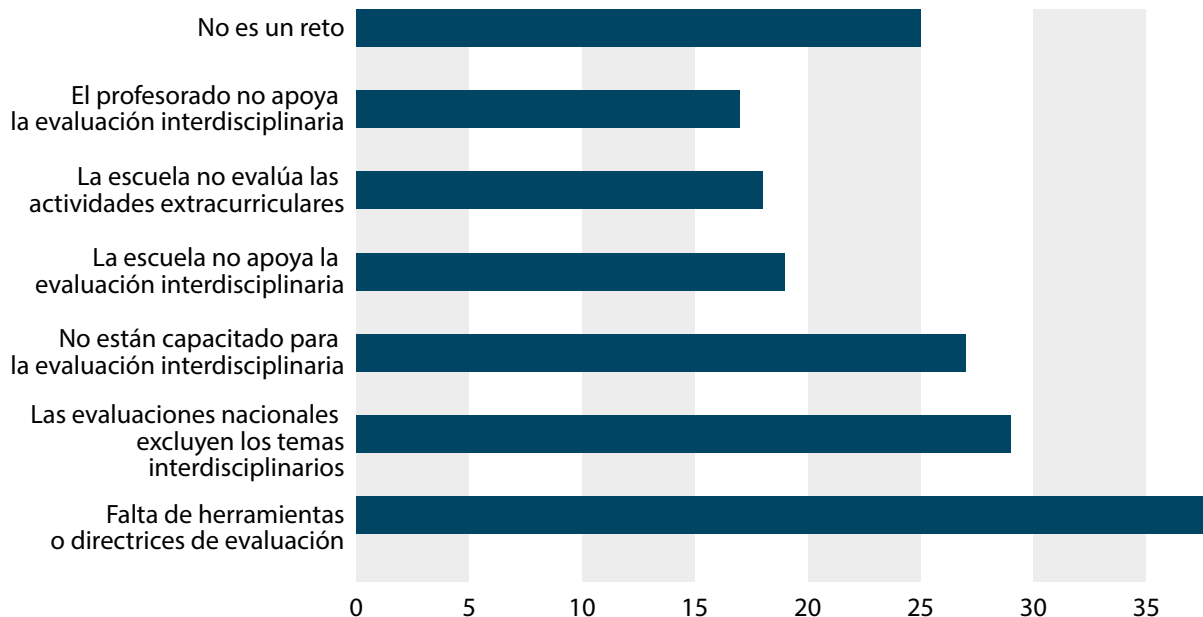
Más de un tercio de las personas encuestadas indicaron que se enfrentan a retos a la hora de evaluar temas interdisciplinarios. El problema más común fue no disponer de las herramientas de evaluación necesarias o de las directrices sobre cómo evaluar los temas interdisciplinarios (Figura 12). Cuando se les preguntó qué incentivos, iniciativas y políticas son necesarios para que el profesorado enseñe EDS y ECM, algunos miembros del profesorado comentaron la necesidad de apoyo y formación para la enseñanza interdisciplinaria:

“ Yo misma me siento muy segura en la enseñanza del cambio climático, pero aplaudiría unas directrices más regladas de enseñanza interdisciplinaria al respecto ”.

- Profesora de Suecia

“ Se necesitan más enfoques interdisciplinarios, cursos para el profesorado y formación del profesorado, y la participación del Ministerio y de la junta examinadora ”.

- Profesora de Trinidad y Tobago

Figura 12. Desafíos a los que se enfrenta la evaluación de temas interdisciplinarios (porcentaje de las personas encuestadas)

Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).



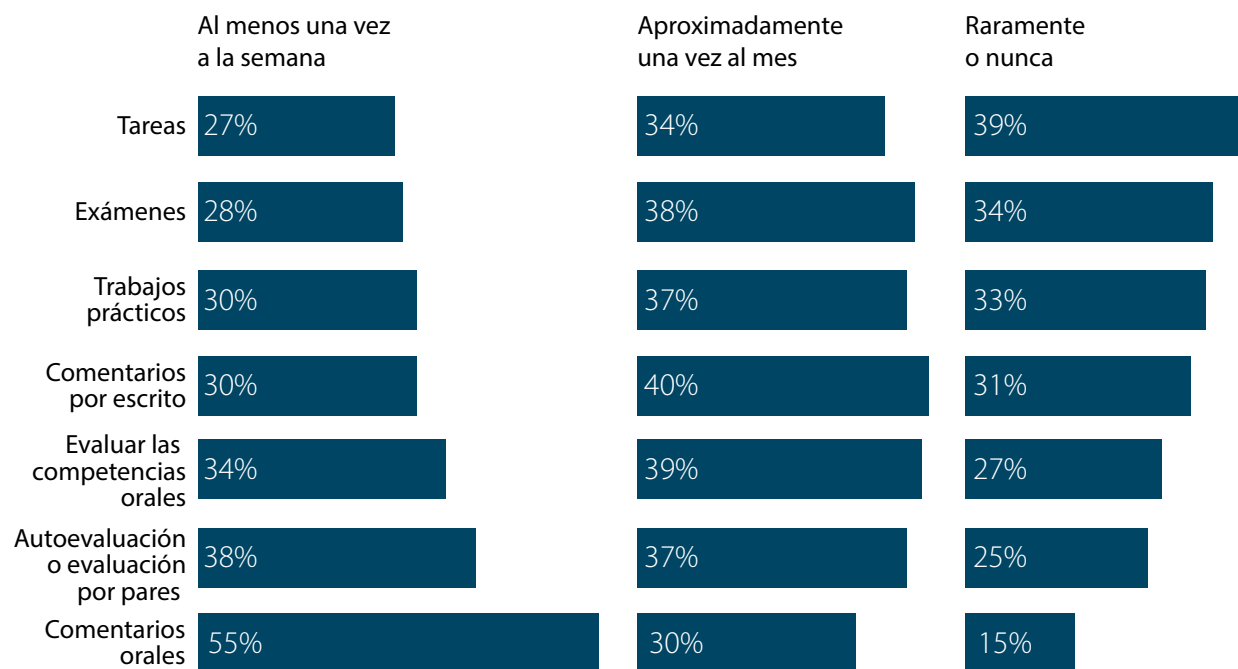
CONCLUSIÓN #10:

El profesorado va más allá de los métodos tradicionales de evaluación en la EDS y la ECM.

Las investigaciones indican que el profesorado utiliza una amplia combinación de enfoques en la evaluación de la EDS y la ECM, incluidos algunos tipos de evaluación sofisticados que pretenden captar una gama más amplia de conocimientos y competencias integrados (Dumčius et al., 2020). Los datos de la encuesta lo confirman, mostrando que los métodos de evaluación tradicionales son los menos utilizados. Casi el 40 % de las personas encuestadas indicaron que nunca o raramente ponen a su alumnado deberes relacionados con los retos globales y específicos de cada país vinculados a la disciplina del docente (Figura 13). Alrededor de un tercio raramente o nunca realiza exámenes o trabajos prácticos. La retroalimentación oral es el método de evaluación más común, utilizado por el 55 % de las personas encuestadas semanalmente.

“ Pedí a mi alumnado que hiciera fotos de su consumo cotidiano para evaluar los pros y los contras de sus hábitos, y luego hicimos una clase en la que hablamos de los hábitos que pueden ayudarle a cambiar su consumo”. Una profesora de Argentina pensó que sería útil utilizar una “presentación a un público externo al aula (por ejemplo, la comunidad, los padres, los y las profesionales, etc.)”.

- Profesor del Líbano

Figura 13. Enfoques utilizados en la evaluación de temas de desarrollo sostenible y ciudadanía mundial (porcentaje de las personas encuestadas)

Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).



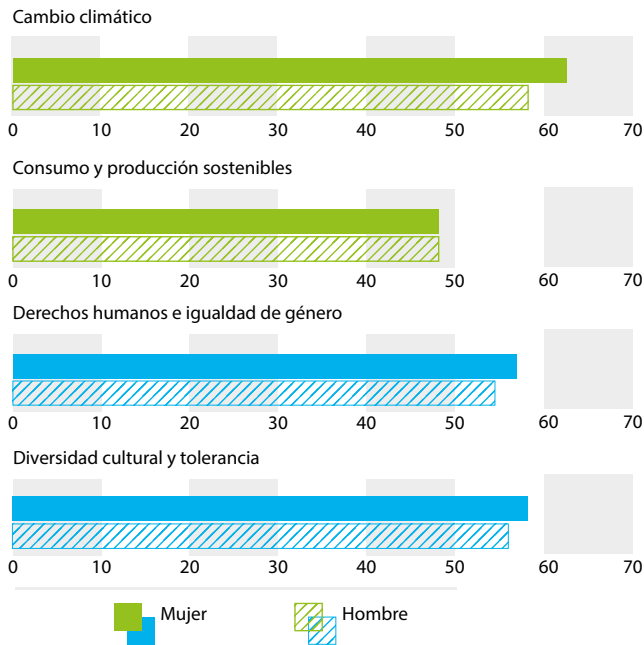
CONCLUSIÓN #11:

El profesorado enseña la EDS y la ECM con más frecuencia y declara tener menos dificultades cuando enseña los temas de la EDS y la ECM.

La investigación sugiere que el género tiene un impacto en la sostenibilidad y en los comportamientos sostenibles (Jucker y Mathar, 2015). Hasta cierto punto, los datos

de la encuesta lo corroboran. Los datos sugieren que las profesoras imparten temas de EDS y ECM con una frecuencia ligeramente superior a la de sus homólogos masculinos. El 63 % de las profesoras enseñan sobre la gravedad del cambio climático al menos una vez al mes, en comparación con menos del 60 % de los profesores. Las profesoras son ligeramente más propensas que sus colegas hombres a enseñar sobre diferentes creencias culturales, tradiciones e idiomas y derechos humanos (Figura 14).

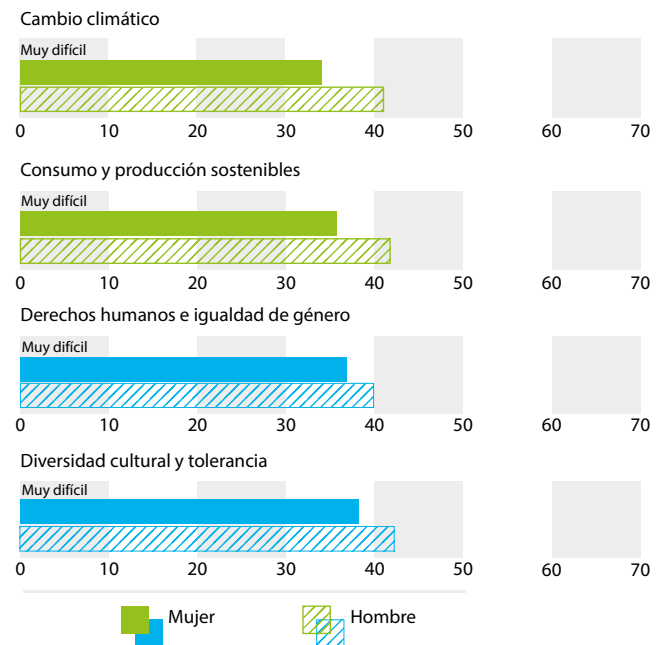
Figura 14. Enseñanza de diferentes temas de EDS y ECM al menos una vez al mes, por sexo (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (Hombres n=22 457, Mujeres n=35 796).

Las profesoras afirman que se enfrentan a menos dificultades que los profesores para enseñar temas de EDS y ECM. Entre el 35 y el 40 por ciento de las profesoras indicaron que no se enfrentaban a ningún reto o a un reto mínimo, en comparación con alrededor de un tercio de los profesores. Sin embargo, una proporción similar de mujeres (35-40 %) y una mayor proporción de hombres (alrededor del 40 %) declaran que les resulta muy difícil enseñar estos temas (Figura 15).

Figura 15. El profesorado tiene muchas dificultades para enseñar temas de EDS y GCED (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (Hombres n=22 457, Mujeres n=35 796).



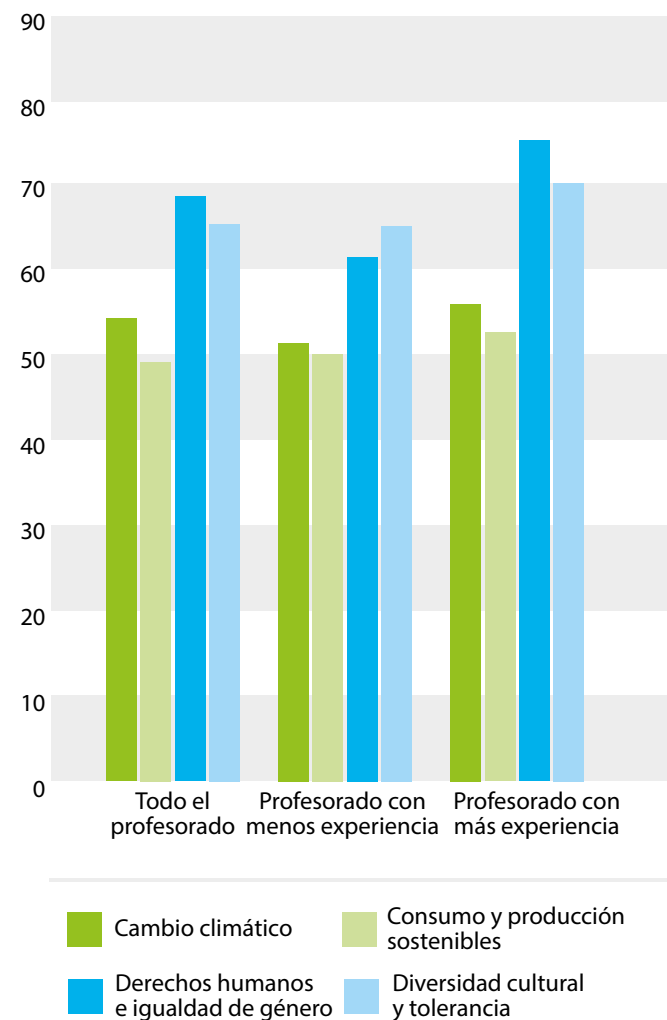
CONCLUSIÓN #12:

El profesorado señala que su formación no cubre suficientemente el consumo y la producción sostenibles y el cambio climático, aunque el profesorado con más formación y experiencia en el aula se siente más seguro a la hora de enseñar estos temas.

El profesorado identificó los derechos humanos y la conciencia cultural, la discriminación y las injusticias relacionadas como las áreas en las que tenía más oportunidades de aprendizaje. Casi el 70 por ciento informó de que el aprendizaje sobre los derechos humanos se incluyó en su formación inicial de profesorado o en el aprendizaje profesional posterior. La concienciación cultural, la discriminación y las injusticias relacionadas con ella se trataron casi igual de bien. Las mujeres recuerdan mucho más que los hombres que estos temas se trataron en sus programas de formación de profesores (Figura 16).

Sin embargo, solo el 44 % del profesorado declaró haber recibido formación, ya sea antes de empezar a trabajar o durante su carrera docente, sobre la responsabilidad social de las empresas, y alrededor del 55 % recibió formación sobre el cambio climático y los estilos de vida sostenibles. Los miembros del profesorado más experimentados habían recibido formación con mayor frecuencia que los demás grupos. Tres cuartas partes del profesorado con más de 20 años de experiencia declararon haber recibido formación sobre derechos humanos e igualdad de género y el 70 % sobre diversidad cultural y tolerancia. Solo entre el 60 % y el 65 % del profesorado con 10 o menos años de experiencia había recibido esa formación. Las diferencias eran menos marcadas en la formación sobre consumo y producción sostenibles y cambio climático, pero el profesorado más experimentado seguía diciendo que había recibido más formación que el menos experimentado.

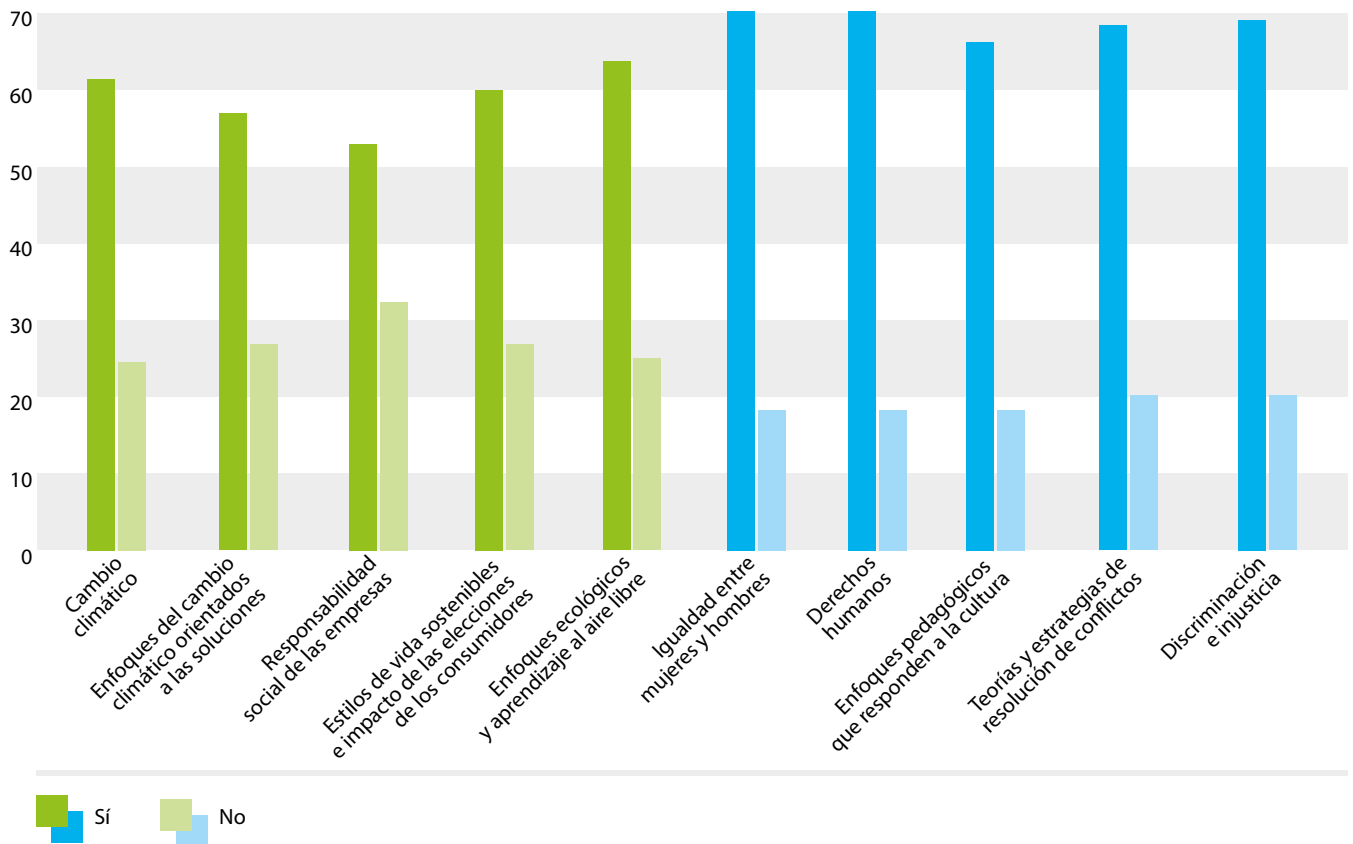
Figura 16. Formación del profesorado en temas de EDS y ECM por años de experiencia (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (Todo el profesorado, n=58,168, Profesorado con menos experiencia (10 años o menos) n= 18,043, Profesorado con más experiencia (más de 20 años) n= 21,080).

El desarrollo profesional disponible en temas relacionados con la EDS y la ECM mostró patrones similares a los indicados sobre la formación inicial del cuerpo docente. En orden ascendente, el 52 % informó de la disponibilidad de desarrollo profesional continuo sobre regulación y responsabilidad corporativa, el 60 % sobre vida sostenible, el 62 % del profesorado sobre cambio climático y cuestiones medioambientales, y el 70 % sobre derechos humanos y cuestiones de igualdad de género (Figura 17).

Figura 17. Disponibilidad de formación profesional continua en temas seleccionados de EDS y ECM (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

El 47 % del profesorado no ha informado de ninguna formación profesional relacionada con la responsabilidad social de las empresas, ni en la formación inicial del profesorado ni en el desarrollo profesional continuo. Esto sugiere que al alumnado de magisterio se le enseña la sostenibilidad desde una perspectiva personal y no sistémica, centrándose en el consumo individual y no en la distribución global de bienes, la naturaleza de las cadenas de suministro en el comercio internacional y la subvención de los residuos en la fijación de precios (por ejemplo, nadie paga por la captura segura del carbono que emiten sus coches).

Esta conclusión se hace eco de las investigaciones que han encontrado una tensión entre la educación global destinada a ayudar a las personas a competir en el mercado laboral y la destinada a aumentar la capacidad del alumnado para participar en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas (véase DiCicco, 2016, pp. 6-7). Al hacer hincapié en el

desarrollo de habilidades en el lugar de trabajo como justificación del aprendizaje global, se tiende a evitar temas controvertidos que requerirían cambios masivos, como la distribución global de bienes y servicios. Cualquier crítica al sistema no suele formar parte del aprendizaje del alumnado. Esto queda bien reflejado en el comentario de un encuestado de una escuela secundaria superior internacional de Alemania:

De hecho, es polémico, porque el modelo de negocio de las escuelas internacionales podría verse amenazado por las medidas necesarias para controlar y reducir las emisiones de gases de efecto invernadero. Al fin y al cabo, nuestro alumnado recorre grandes distancias para

venir a nuestra escuela y proviene de familias que trabajan en empresas internacionales que tendrán que cambiar sus modelos de negocio si queremos alcanzar los objetivos definidos por la ciencia. Por eso, mi mayor dificultad al enseñar este tema es la sensación de que no vamos a hacer los cambios que realmente necesitamos, y que al concienciar sobre la urgencia de la situación nos encontraremos con tensiones y conflictos a nivel personal y comunitario. Creo que por eso muchos simplemente rechazan reconocer el dilema. Por ello, la formación en compasión e inteligencia emocional es crucial, ya que los niveles de ansiedad y estrés aumentan”.

El profesorado con experiencia tenía en general más confianza en su capacidad para enseñar sobre el cambio climático que el que tenía menos experiencia, lo que sugiere que los esfuerzos repetidos e iterativos en la enseñanza del cambio climático mejoran la confianza en la enseñanza del cambio climático con el tiempo.

3.3 Oportunidades: ¿Se apoya al profesorado en la enseñanza de EDS y ECM?

Para crear un entorno en el que el profesorado se sienta apoyado y preparado para enseñar EDS y ECM, es necesaria la aportación de muchos agentes diferentes, a nivel de la escuela, la comunidad y el sistema. Sin embargo, este estudio sugiere que el enfoque integral de la escuela se adopta solo de forma limitada en todo el mundo. Entre los principales obstáculos en la enseñanza de EDS y ECM figuran la falta de instalaciones y tecnología básicas en las escuelas, así como, fundamentalmente, la ausencia de cobertura de los temas de EDS y ECM en los planes de estudio. En la encuesta se preguntó al profesorado en qué medida cree que los planes de estudio y los contenidos educativos cubren los temas de la EDS y la ECM y los aspectos críticos e interdisciplinarios necesarios para enseñarlos.



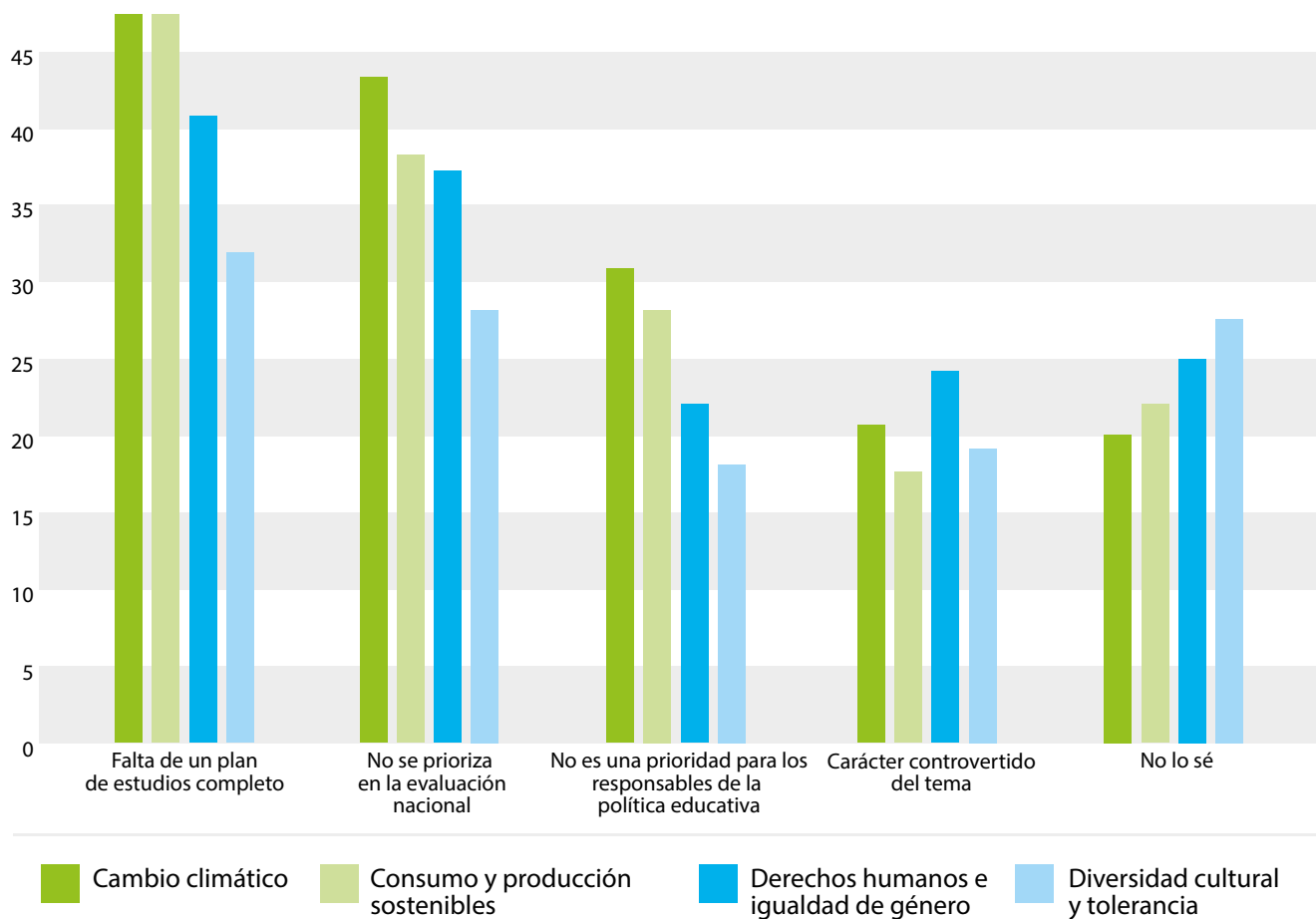
CONCLUSIÓN #13:

El profesorado afirma que la falta de cobertura curricular de la EDS y la ECM es el obstáculo más profundo a nivel de sistema para la enseñanza de los temas de EDS y ECM.

Las personas encuestadas consideran que los temas de la ECM se incorporan mejor a los planes de estudio que los de la EDS. Una quinta parte de las personas encuestadas afirma que los temas relacionados con la EDS solo se tratan en pequeña medida. Esta brecha se hace eco de los estudios comparativos que constatan que el 89 % de los países cubren los temas de la ECM en sus políticas educativas, en comparación con el 51 % que cubren los temas de la EDS (McEvoy, 2017). La falta de planes de estudio completos fue el obstáculo más frecuente para la enseñanza de temas de EDS y ECM, citada por entre un tercio y la mitad de las personas encuestadas que señalaron que la enseñanza de estos temas era un reto (Figura 18). El siguiente reto más frecuente fue la falta de prioridad de la EDS y la ECM en la evaluación nacional, que en la mayoría de los países también depende en gran medida del plan de estudios.

“ Se recomienda que los materiales sobre desarrollo sostenible y/o ciudadanía mundial se proporcionen en todos los niveles y también se integren con todas las asignaturas y se estandaricen en el plan de estudios actual”. - Profesor de Indonesia

Figura 18. Dificultades en la enseñanza de temas de EDS y ECM (porcentaje de las personas encuestadas que afirman haber tenido dificultades)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (Cambio climático n= 28 004, Consumo y producción sostenibles n=30 665, Derechos humanos e igualdad de género n=27 229, Diversidad cultural y tolerancia n=26 610).

El carácter controvertido del tema se señaló como una barrera a nivel de sistema para la enseñanza del cambio climático con una frecuencia ligeramente superior a la señalada como barrera a nivel de escuela. En el resto de las áreas temáticas, el porcentaje del profesorado que señaló el “carácter controvertido” como un obstáculo a nivel del sistema fue más o menos el mismo que el que lo señaló a nivel de la escuela. Esto sugiere que las personas encuestadas creen que el cambio climático se acepta menos a nivel del sistema que a nivel de la escuela, aunque incluso a nivel de sistema, la “naturaleza controvertida” no fue la barrera más frecuentemente mencionada.



CONCLUSIÓN #14:

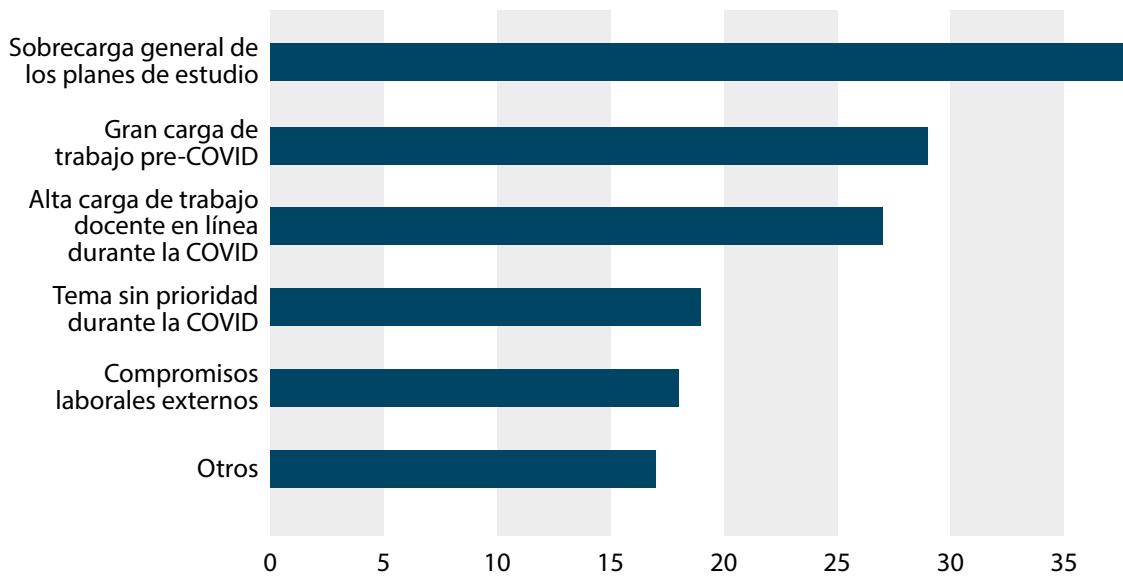
La saturación de los planes de estudio puede inhibir la capacidad del profesorado para enseñar EDS y ECM.

El profesorado que dijo que se enfrentaba a obstáculos por falta de tiempo (aproximadamente el 11 % de todas las personas encuestadas) indicó que la razón principal era la saturación de los planes de estudio con otras prioridades diversas (Figura 19). También informó de que su carga de trabajo era demasiado elevada antes de la pandemia y/o había aumentado durante la misma. Dado que la mayoría

del profesorado expresa la necesidad de una mejor cobertura de los temas de EDS y ECM en los planes de estudio, los y las responsables de las políticas educativas

que revisan los planes de estudio deben incluir la EDS y la ECM de manera que no aumente la carga del profesorado.

Figura 19. Causas de las limitaciones de tiempo del profesorado (porcentaje de las personas encuestadas que afirman tener limitaciones de tiempo)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=6 476).



CONCLUSIÓN #15:

La falta de equipos y herramientas pertinentes fue el obstáculo más frecuentemente señalado a nivel escolar.

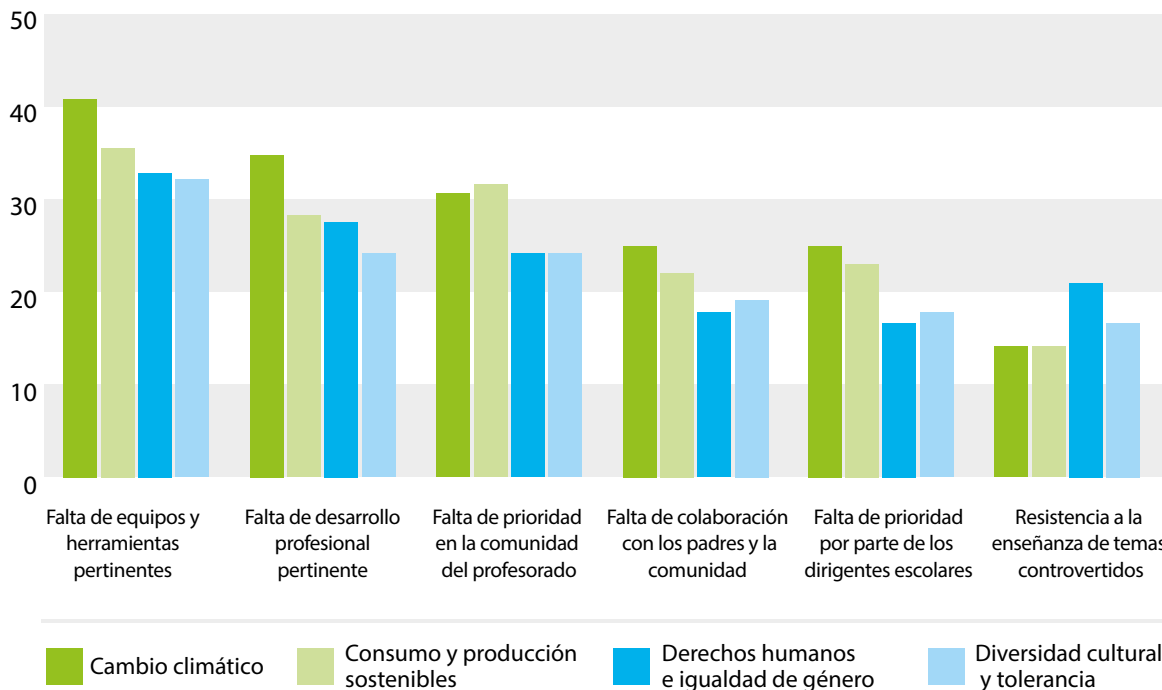
Se preguntó al profesorado en qué medida se enfrentaban a obstáculos a nivel de la escuela que incidían en su capacidad para enseñar los temas de EDS y ECM. La falta de equipos y herramientas pertinentes fue el obstáculo más frecuente a nivel escolar, mientras que la resistencia a enseñar el tema debido a su naturaleza controvertida fue la menos señalada (Figura 20). Esto es interesante, dado que la literatura y los medios de comunicación señalan con frecuencia el carácter controvertido de los temas de EDS y ECM. Hay muchas explicaciones posibles para este resultado. Por ejemplo, puede ser que la resistencia sea menos común de lo que indican los estudios, o puede ser que los diseñadores y diseñadoras del plan de estudios y/o

el profesorado tiendan a elegir cubrir contenidos menos controvertidos, una observación respaldada por algunos comentarios del profesorado.

“ Si hay un cambio en el plan de estudios para incluir temas sobre derechos humanos en el programa, sería menos arriesgado, ya que un intento de hablar de derechos humanos en las escuelas de Zimbabue se tomaría como politización del alumnado por parte de los políticos de la comunidad local”. - Profesor de Zimbabue

“ No puedo enseñar estos temas sin permiso”. - Profesor de Kuwait

Figura 20. Obstáculos para la enseñanza de temas de EDS y ECM en las escuelas (porcentaje de las personas encuestadas que afirman haber encontrado obstáculos)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (Cambio climático n= 28 004, Consumo y producción sostenibles n=30 665, Derechos humanos e igualdad de género n=27 229, Diversidad cultural y tolerancia n=26 610).



CONCLUSIÓN #16:

Pocos miembros del profesorado disponen de recursos educativos para la EDS y la ECM (contenidos, materiales o directrices) que apoyen la enseñanza de forma atractiva e innovadora en las tres dimensiones del aprendizaje.

Solo una quinta parte de las personas encuestadas informó de que disponía de recursos educativos sobre cómo enseñar habilidades que apoyen la comprensión de la EDS y la ECM por parte del alumnado. Son aún menos los que afirman disponer de materiales sobre la naturaleza interconectada e interdisciplinaria de los temas. Las personas encuestadas son las que menos recursos tienen para el consumo y la producción sostenibles. La tendencia fue la misma en todas las regiones. Varias personas encuestadas mencionaron la necesidad de contar con material práctico y de fácil manejo, así como con material gratuito y disponible en línea. Muchos miembros del

profesorado querían formación, además de materiales, un buen recordatorio de que la reforma del plan de estudios y los nuevos contenidos educativos corren el riesgo de ser ineficaces si el profesorado no recibe orientación sobre cómo utilizar los nuevos recursos en sus clases (Bursjö, 2014). Esta conclusión también se desprende de los comentarios del profesorado sobre las iniciativas que necesita:

“Suficientes libros de texto para que el alumnado los utilice como material de referencia y disponibilidad (...) Que se le enseñe con más frecuencia sobre cuestiones de política en relación con estos temas y que haya materiales disponibles que puedan utilizarse como referencia”.

- Profesora de Botsuana

“ Si el Ministerio de Educación proporcionara a cada escuela un libro de texto aprobado u otro material escrito sobre cada uno de estos temas, la enseñanza estaría normalizada y el contenido también lo estaría”.

- Profesora de Trinidad y Tobago

“ El programa de orientación sexual e identidad de género (OSIG) de la Columbia Británica es estupendo. Me siento adecuadamente apoyada. Es importante contar con materiales para el alumnado menos de edad (muchos de los materiales tienden a ser más bien para las edades intermedias y secundarias)”.

- Profesora de Canadá

“ Directrices unificadas e instrumentos de evaluación reconocidos a nivel nacional, cómo acceder a estos temas dentro de mi asignatura (...) Una actualización más regular del plan de estudios nacional, incluyendo materiales y formación sobre cómo integrar estos temas en las distintas asignaturas, por ejemplo, la enseñanza de idiomas”.

- Profesora de Eslovenia

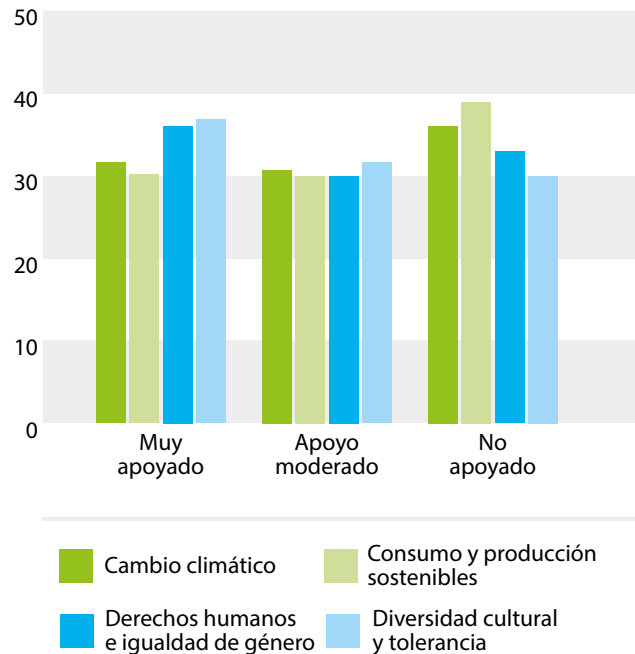


CONCLUSIÓN #17:

Las escuelas, en particular en las zonas rurales, no ofrecen suficiente apoyo para ayudar al profesorado a aplicar la EDS y la ECM de forma atractiva y eficaz.

Entre el 30 % y el 40 % de las personas encuestadas no se sienten o se sienten con poco apoyo para enseñar los temas de EDS y ECM (Figura 21).

Figura 21. Sensación de apoyo del profesorado en la enseñanza de EDS y ECM (porcentaje de personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

En la encuesta se pidió a las personas encuestadas que consideraban especialmente difícil enseñar EDS y ECM que informaran de sus obstáculos más importantes. La falta de equipos y herramientas fue la más mencionada en todas las regiones, y se comentó con frecuencia en las preguntas abiertas.

“ El gobierno debe proporcionar a las escuelas materiales, herramientas y aparatos adecuados y actualizados (incluida la conexión a internet) para que el profesorado esté a la altura de una educación de alto nivel” - Profesor de Filipinas

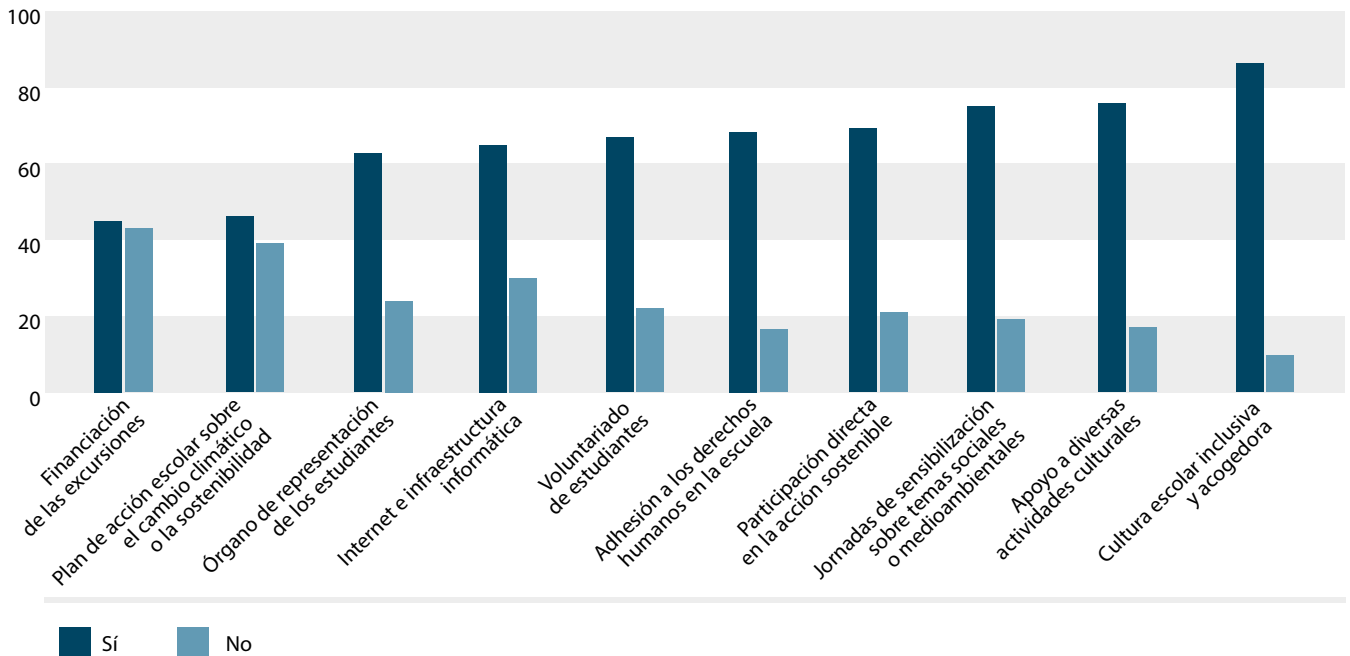
“ Reforzar la biblioteca escolar. Reforzar el centro informático escolar. Desarrollo de capacidades a través de talleres y formaciones. Proporcionar apoyo financiero para los entrenamientos al aire libre y el trabajo de campo con el alumnado”.

- Profesor de Camerún

En todas las regiones, alrededor del 75 % de las personas encuestadas afirman que su centro educativo organiza actividades para que el alumnado exprese diversas identidades culturales o participen en jornadas de sensibilización sobre temas sociales o medioambientales (gráfico 22). Más del 70 % afirma que su centro educativo adopta una postura clara en sus políticas sobre el respeto

de los derechos humanos mediante, por ejemplo, la no discriminación, la transparencia y la responsabilidad. Sin embargo, solo un 45 % de las personas encuestadas afirma que sus centros educativos cuentan con un plan de acción sobre el cambio climático o la sostenibilidad o disponen de fondos para realizar excursiones escolares.

Figura 22. Actividades e instalaciones disponibles en la escuela (porcentaje de las personas encuestadas)

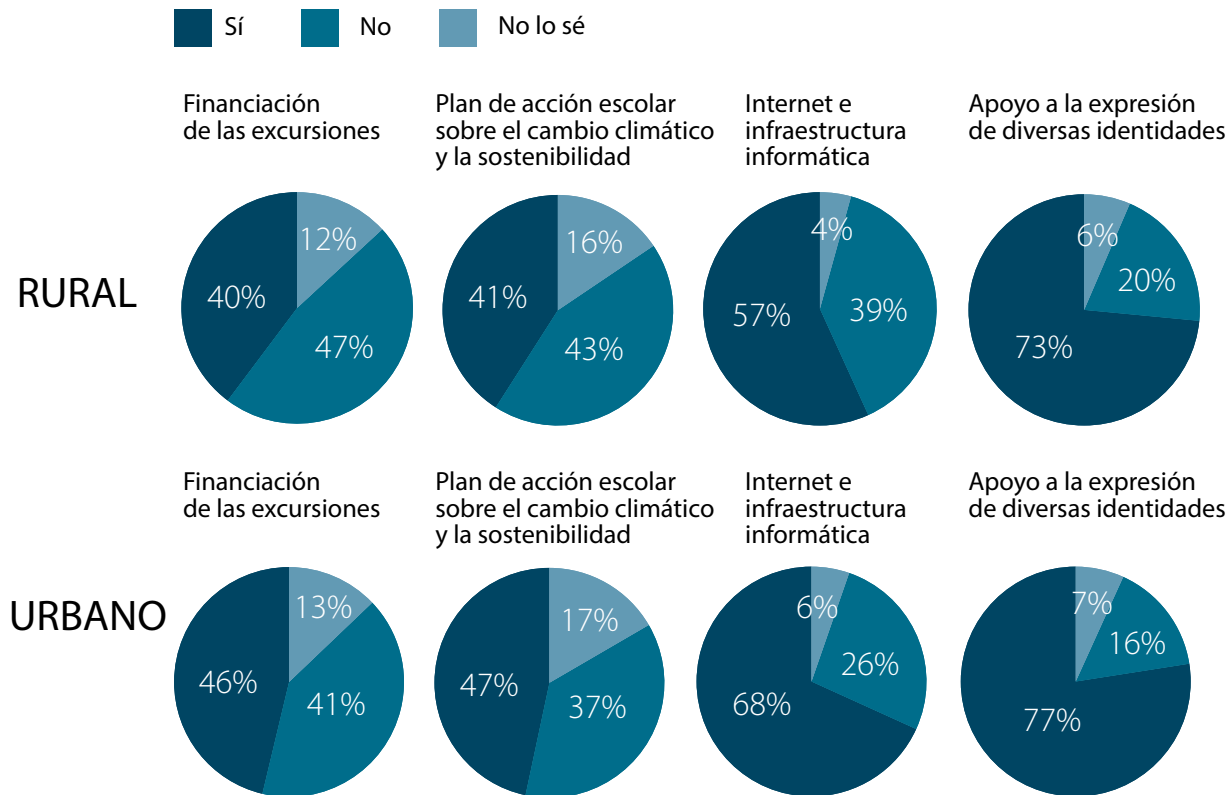


Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (n=58 280).

Aunque las escuelas suelen organizar jornadas de sensibilización de forma ocasional en todas las regiones, la mayoría del profesorado afirmó que no se dispone de fondos para pedagogías innovadoras o excursiones y que las infraestructuras de internet e informática no son suficientes ni funcionan bien.

La encuesta detectó diferencias entre las escuelas rurales y las urbanas en lo que respecta al acceso a una infraestructura informática y de internet suficiente y operativa, así como a diversas actividades que requieren financiación, como las excursiones escolares, las jornadas de sensibilización cultural y los planes de acción sobre cómo afrontar el cambio climático (Figura 23).

Figura 23. Prevalencia de las prácticas en las escuelas rurales y urbanas (porcentaje de las personas encuestadas)



Fuente de datos: Encuesta mundial del profesorado (2021). (Rural n=16 556, Urbano n=41 612).

CONCLUSIÓN #18:

El alumnado no tiene suficiente voz en la EDS y la ECM en las escuelas, en particular en la escuela primaria.

Más de un tercio de las personas encuestadas señalan la falta de órganos de representación estudiantil en sus centros. El profesorado informó de que el alumnado participa activamente en actividades de voluntariado, lo que sugiere que el alumnado tiene capacidad para actuar como agente de cambio a nivel escolar, pero el alumnado tiene poca voz en las políticas escolares o en las cuestiones relativas a su bienestar e intereses. Los estudios constatan que la participación en las elecciones escolares y el hecho de contar con un alumnado democrático que participa en los procesos de toma de decisiones contribuyen a preparar a la gente joven para participar en la sociedad como ciudadanos activos una vez que sean adultos (Shaw et al., 2017). Un estudio de próxima aparición revela que

un consejo estudiantil activo facilitó la inclusión de la sostenibilidad en las visiones y los planes de acción de las escuelas (de próxima aparición, Mulvik et al., 2021), lo que sugiere que el compromiso del alumnado puede funcionar como un motor clave de oportunidades en las escuelas.

Hubo diferencias sustanciales en la representación del alumnado en los distintos niveles educativos. El 72 % de las personas encuestadas afirma que existe un órgano de representación del alumnado en el segundo ciclo de secundaria, frente a solo el 66 % en el primer ciclo de secundaria y solo el 57 % en el nivel de primaria. Del mismo modo, son menos los miembros del profesorado que afirman que el alumnado participa activamente en el voluntariado sobre temas de EDS y ECM en la escuela primaria (10 puntos porcentuales de diferencia). Se trata de una oportunidad perdida, ya que dar voz al alumnado en la escuela es importante para la tolerancia y la inclusión, así como para aplicar con éxito los enfoques de la EDS y la ECM en toda la escuela. El cuadro 2 describe la situación en México.

Cuadro 2. La falta de voces estudiantiles y el bajo nivel de compromiso activo en México

En todo el mundo, el alumnado tenía diferentes niveles de compromiso con la EDS y la ECM. Por ejemplo, en México, solo el 48 % de las personas encuestadas informó de la existencia de un órgano de representación estudiantil en su centro educativo, y solo el 56 % informó de que el alumnado participa activamente en actividades de voluntariado, 20 puntos porcentuales menos que a nivel mundial. Sin embargo, al igual que a nivel global, el 80 % informó de que las escuelas organizan jornadas de sensibilización sobre diversos temas sociales y/o medioambientales. En las respuestas abiertas y en las preguntas sobre el nivel de comprensión del profesorado de la enseñanza social y emocional y del comportamiento, el profesorado mostró una comprensión mucho mayor de la necesidad de enseñar los temas de EDS y ECM al alumnado. Esto sugiere que la enseñanza con el alumnado, el uso de pedagogías centradas en el alumnado que construyen competencias activas y la participación del alumnado en la toma de decisiones no es común en México.

**CONCLUSIÓN #19:**

El profesorado quiere un enfoque integral de la escuela y una mayor participación de la comunidad en general.

El profesorado informa de que el enfoque global de la EDS y la ECM, y en particular la EDS, se aplica débilmente en sus escuelas. Las escuelas carecen generalmente de la infraestructura y la visión necesarias para hacer que la experiencia de aprendizaje del alumnado sea integral mediante pedagogías innovadoras, la colaboración con la comunidad local y el compromiso del alumnado. Así lo ilustran los comentarios de las personas que participaron en la encuesta sobre las iniciativas, la política y la formación que les harían sentirse más apoyadas, que van desde las estaciones de reciclaje hasta las peticiones de una mayor colaboración con la comunidad en general y con el profesorado dentro y fuera de la escuela.

“Creo que una formación en la que participen todos los miembros del distrito escolar beneficiará a todos y todas”.

- Profesora de Sudáfrica

“La EDS y la ECM deben convertirse en un concepto escolar en el que todas las clases se impartan en un marco determinado que ofrezca materiales y posibilidades de enseñanza”.

- Profesora de primaria de Austria

“Además de formar parte del plan de estudios, debe haber una mayor participación de las personas administradoras escolares y los padres”.

- Profesora de Malasia

“Nuestro país está introduciendo cambios considerables en las directrices de producción rural. Se han realizado importantes consultas entre el gobierno central/local y el sector agrícola. Sería estupendo que el gobierno y la autoridad nacional de cualificaciones, junto con el sector rural, desarrollaran cursos/recursos que el profesorado pudiera utilizar”.

- Profesor de Nueva Zelanda

**CONCLUSIÓN #20:**

Algunos miembros del profesorado se han beneficiado de los esfuerzos específicos de los gobiernos y de las instituciones de formación no formal del profesorado para proporcionar soluciones y materiales en línea para el profesorado durante la pandemia de COVID-19, mientras que otros han recibido un apoyo limitado.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un gran impacto en la capacidad del profesorado para impartir una educación de alta calidad, como revelaron las respuestas del profesorado a las preguntas abiertas de la encuesta.

El idioma puede ser una barrera que dificulte el acceso del profesorado a los recursos en línea cuando su propio sistema educativo no los proporciona, o un factor que facilite un mayor acceso al material. Algunos miembros del profesorado utilizan cada vez más recursos en línea desarrollados en países de habla inglesa. Una profesora de Georgia se mostró muy optimista sobre la posibilidad de aprender y enseñar sobre EDS y ECM utilizando recursos en línea a los que podía acceder en inglés:

“ Enseño estos temas promoviendo la educación no formal, en estrecha relación con la naturaleza, para que el alumnado pueda evaluar mejor la situación real. Además, si tengo la oportunidad a través de la formación, profundizaré más en mis conocimientos metodológicos. Es esencial que el profesorado sepa inglés para obtener más recursos, ya que es un requisito importante del mundo global”. - Profesora de Georgia

Varias personas encuestadas también señalaron que los y las responsables de la política educativa deben estudiar mejor cómo diseñar contenidos para el profesorado que no tiene acceso a las tecnologías que ponen a disposición del profesorado y alumnado contenidos gratuitos.

“ Estoy abrumada por el bombardeo de recursos en línea que se han puesto a disposición desde que comenzó el aprendizaje en línea. Necesito una orientación interactiva significativa para poner en práctica un aprendizaje en línea útil. Las instrucciones de vídeo pasivas que promueven el uso de una tecnología que no existe en mi escuela son frustrantes. La formación en el uso de métodos de contabilidad electrónica sería estupenda. Mi escuela no tiene acceso a internet en todas las aulas y los proyectores de datos de las diferentes salas no son todos compatibles

con mi portátil disponible. Es necesario impartir formación sobre el uso correcto de la tecnología. El alumnado no tiene acceso a otros dispositivos que no sean teléfonos móviles y muy pocos tienen acceso a datos o wifi en casa. El alumnado de mi escuela no recibe ayuda en forma de tabletas o datos del departamento provincial de educación”.

- Profesora de Sudáfrica



4. Camino a seguir

La EDS y la ECM han cobrado más importancia que nunca, ya que la globalización sigue provocando transformaciones económicas, sociales y políticas y el mundo está cada vez más interconectado gracias al aumento de la movilidad, las nuevas tecnologías y el cambio social (Gaudelli, 2016). En respuesta, durante la última década y a través de la promoción liderada por organizaciones internacionales, los sistemas educativos de todo el mundo han ido integrando progresivamente los contenidos de la EDS y la ECM en las políticas educativas, los planes de estudio y la formación del profesorado (McEvoy, 2016). Esta tendencia está bien documentada por muchos estudios (Goren & Yemini, 2017; Bamber, 2019; Gaudelli, 2016; Kolleck & Yemini, 2020; Pashby & Sund, 2020).

El profesorado adopta enfoques específicos del contexto para enseñar EDS y ECM de acuerdo con su propia motivación, habilidades y oportunidades (Goren, Maxwell y Yemini, 2019). Esto significa que, sean cuales sean las políticas establecidas, el profesorado desempeña un papel importante en su aplicación de facto en el aula. Por ello, hay que capacitarlo y habilitarlo para que enseñe EDS y ECM con eficacia.

Este estudio es el primer intento a gran escala de captar las percepciones del profesorado sobre su propia preparación para enseñar las áreas temáticas de la EDS y la ECM. Ningún otro estudio ha tratado de rastrear la preparación de los docentes en cuanto a la motivación, las aptitudes y las oportunidades que tiene para enseñar eficazmente temas de EDS y ECM e inculcar al alumnado los conocimientos, las aptitudes, los valores, las actitudes y los comportamientos que le permitirán forjar sociedades sostenibles, justas y pacíficas, mediante la acción individual y colectiva en los planos local y mundial.

Motivación, habilidades y oportunidades: Una receta para el éxito

El profesorado debe estar motivado y contar con las habilidades y oportunidades necesarias para estar preparado para enseñar con éxito EDS y ECM. La falta de cualquiera de estos componentes afectará a la capacidad del profesorado para impartir eficazmente EDS y ECM. Si el profesorado no está motivado para explorar la EDS y la ECM, por ejemplo, será poco probable que se dedique a ello incluso ante un entorno que ofrezca oportunidades para hacerlo. Si el profesorado está muy motivado pero

sus oportunidades son limitadas, como demuestra esta encuesta, la comunidad docente tendrá dificultades para superar los obstáculos que impiden la integración de los enfoques educativos transformadores. Esto puede llevar a una educación ciudadana y de sostenibilidad superficial, que no conducirá a un cambio de comportamiento.

El profesorado contribuye activamente a configurar su propia labor y sus condiciones de trabajo pero, independientemente de su capacidad individual, los factores institucionales y sistémicos, como los planes de estudio y la evaluación, el desarrollo profesional, la cultura escolar y el apoyo de las autoridades educativas, tienen un efecto transformador en las oportunidades del profesorado para impartir EDS y ECM. Por lo tanto, la preparación del cuerpo docente se encuentra en la intersección de su motivación y sus aptitudes y las oportunidades que tiene en la escuela y en su comunidad sociopolítica inmediata y más amplia para participar en una enseñanza de EDS y ECM significativa y con impacto.

Implicaciones para la investigación futura

Este estudio señala la necesidad de investigar más a fondo, en contextos locales y a nivel global, las desigualdades en la preparación del profesorado en cuanto a las oportunidades que se le ofrecen y las competencias que desarrollan. Es necesario realizar más investigaciones para comprender mejor el papel de las organizaciones del profesorado, los sindicatos, las redes y las instituciones de formación en la preparación del profesorado para que se sienta preparado. Es necesario seguir explorando para evaluar cómo la colaboración con otros miembros del profesorado a nivel local y global puede apoyar la preparación del profesorado y hasta qué punto la motivación del profesorado para enseñar estos temas puede estimular un mayor compromiso del alumnado. Hay que seguir estudiando las diferencias de género y las diferencias regionales en cuanto a la motivación, las competencias y los recursos disponibles, al igual que las diferencias entre zonas rurales y urbanas entre los países y dentro de ellos. Las investigaciones ulteriores también podrían considerar las diferencias en la enseñanza de EDS y ECM a los grupos vulnerables y dentro de ellos, incluidos los que viven en la pobreza y los que tienen diferentes estatus migratorios, así como los que tienen desventajas cruzadas. Dado que la pandemia de COVID-19 sigue planteando problemas en la escolarización y el aprendizaje en general, es necesario dilucidar sus efectos en la preparación del cuerpo docente para enseñar EDS y ECM.

Por último, la investigación existente sobre las estrategias y herramientas de evaluación y sobre los enfoques pedagógicos eficaces que apoyan el aprendizaje de EDS y ECM debe difundirse mejor para que sirva de base a la práctica del profesorado y los y las responsables políticos deberían tenerla en cuenta con más frecuencia a la hora de diseñar los planes de estudio y las políticas.

Llamada a la acción

Esta encuesta ha demostrado que el profesorado desea un enfoque global para abordar las deficiencias actuales en la enseñanza de EDS y ECM. Si bien la mayoría del cuerpo docente confía en sus motivaciones y en su concienciación, en general está menos seguro de sus competencias en la enseñanza de EDS y ECM, sobre todo teniendo en cuenta su falta de formación profesional, de herramientas pedagógicas, de recursos, de planes de estudio y de apoyo general por parte de sus escuelas y de la comunidad en general.

Inspirados por sus puntos de vista, y como respuesta directa a los retos medioambientales y sociales locales y globales del mundo, hacemos un llamamiento a la comunidad educativa (legisladores, responsables políticos, planificadores educativos, desarrolladores de planes de estudio, formadores de docentes, docentes, dirección y personal de los centros escolares y comunidades y otros actores interesados) para que adopten las siguientes medidas:

- 1 Considerar la ECM y la EDS como componentes básicos de una educación de calidad.** Los Objetivos de Desarrollo Sostenible dejan clara la importancia de ambos temas como parte de una educación de calidad equitativa e inclusiva para todos y todas. Los y las responsables políticos deben hacer todo lo posible para alcanzar la meta 4.7 de los ODS para 2030. Para ello, deberían seguirse hojas de ruta políticas acordadas internacionalmente, como la Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible de 2021 (UNESCO, 2021b).
- 2 Integrar la ECM y la EDS como componentes curriculares básicos en la educación primaria y secundaria.** No todo el profesorado cuenta con el apoyo del marco curricular necesario para disponer del tiempo y la oportunidad de enseñar ECM y EDS. Eliminar esta profunda barrera a nivel de sistema es fundamental para garantizar que la ECM y la EDS se incluyan en todos los grados. Como temas interdisciplinarios, deberían incluirse en los planes de estudio de múltiples asignaturas a todos los niveles y deberían fomentarse y facilitarse los enfoques de toda

la escuela, así como los enfoques que se relacionan con la comunidad en general.

- 3 Proporcionar materiales de enseñanza y aprendizaje de alta calidad y pertinentes sobre la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible.** El profesorado debe poder participar en la elaboración de materiales curriculares para aplicar la EDS y la ECM. El profesorado debe tener un mejor acceso a los materiales sobre la EDS y la ECM, y sobre el consumo y la producción sostenibles en particular, ya que son los temas que el profesorado considera más difíciles de enseñar. Los materiales deben estar actualizados, ser accesibles en los idiomas locales, ajustarse a los contextos locales y, preferiblemente, requerir menos recursos tangibles para su aplicación. Deben proporcionarse directrices y recursos didácticos para apoyar al profesorado en las tres dimensiones del aprendizaje (cognitiva, socioemocional y orientada a la acción). Por último, se necesitan urgentemente esfuerzos dirigidos a proporcionar materiales en línea de EDS y ECM para apoyar el aprendizaje a distancia en contextos de crisis, como durante la pandemia de COVID-19.
- 4 Proporcionar un desarrollo profesional de alta calidad y formación del profesorado para enseñar la EDS y la ECM.** Todos los programas de formación del profesorado deberían dotar al cuerpo docente de las competencias necesarias para enseñar EDS y ECM. El aprendizaje del comportamiento y las perspectivas socioemocionales no se abordan actualmente de forma adecuada en los programas de preparación del profesorado y hay que tomar medidas para cambiar esta situación. La formación debe incluir también oportunidades de colaboración; la actualización de las técnicas pedagógicas eficaces para la enseñanza de EDS y ECM, incluidos los métodos de enseñanza centrados en el alumnado, inclusivos y con perspectiva de género; el aprendizaje interdisciplinario basado en proyectos; y el compromiso con la comunidad local y el entorno natural. La consulta con el profesorado y sus representantes debe garantizar que las oportunidades de formación ofrecidas sean relevantes para las necesidades del profesorado.
- 5 Proporcionar formación y herramientas para apoyar al profesorado en la evaluación del alumnado en materia de EDS y ECM.** El profesorado necesita más apoyo para evaluar formativamente las habilidades cognitivas, el aprendizaje socioemocional y las competencias de acción. Los métodos de evaluación tradicionales son inadecuados para

evaluar la EDS y la ECM, en particular los que apoyan la capacidad del alumnado para actuar de manera sostenible y pacífica en consonancia con la EDS y la ECM. Las competencias son más difíciles de evaluar que los conocimientos, y el profesorado necesita tener acceso a herramientas de evaluación flexibles, auténticas y abiertas, así como formación para su uso.

- 6 Implicar al profesorado, especialmente a través de sus representantes elegidos o elegidas, en la determinación de las políticas, los planes de estudio y los métodos de evaluación sobre ECM y EDS.** Las políticas, los planes de estudio y las herramientas para la ECM y la EDS deben elaborarse en consulta con el profesorado y sus sindicatos. Los y las responsables políticos deben entablar un diálogo con los sindicatos del profesorado sobre cómo ejecutar mejor la ECM y la EDS en las escuelas.
- 7 Apoyar el liderazgo y la autonomía profesional del profesorado.** El profesorado necesita autonomía profesional para determinar cómo enseñar EDS y ECM. El profesorado está muy motivado para enseñar EDS y ECM, tal y como se ha puesto de manifiesto en este estudio. Esto debe aprovecharse y el profesorado debe tener la oportunidad de contribuir a dar forma a los enfoques de toda la escuela para la enseñanza de EDS y ECM. El profesorado también necesita apoyo para participar en el aprendizaje entre iguales y en la colaboración dentro de las escuelas y entre ellas.
- 8 Crear un entorno escolar propicio para la enseñanza de EDS y ECM.** La dirección de las escuelas debe poner en práctica los principios de la EDS y la ECM haciendo que las escuelas sean más ecológicas, fomentando una cultura escolar inclusiva, tolerante y pacífica, y promoviendo un enfoque escolar integral.

- 9 Fomentar colaboraciones más amplias con instituciones académicas para la EDS y la ECM.** El desarrollo de los recursos didácticos, así como de las herramientas de evaluación, debe hacerse de forma científica, sistemática y exhaustiva. Para ello, las instituciones académicas deben implicarse en la realización de investigaciones y apoyar al profesorado para que participe en investigaciones que respondan a las necesidades apremiantes del cuerpo docente. La investigación existente también debería compartirse mejor y utilizarse para fundamentar las políticas.
- 10 Garantizar la participación activa del alumnado en la determinación de las políticas y prácticas de EDS y ECM.** El alumnado, especialmente el de primaria, no tiene suficiente voz en los asuntos de EDS y ECM. Los y las responsables políticos, la dirección de las escuelas y el personal deben reconocer el papel activo del alumnado como agentes cruciales de la EDS y la ECM. Para mejorar su participación y la de sus respectivas comunidades, es importante recabar sus opiniones, escuchar y comprender sus necesidades específicas, solicitar su participación y garantizar que los planes de estudio y los materiales didácticos se adapten a ellas.
- 11 Por último, dar prioridad a la EDS y a la ECM para garantizar que se realizan las inversiones adecuadas para apoyar al profesorado en la enseñanza de ECM y EDS.** Los resultados muestran que los métodos de enseñanza más utilizados para enseñar ECM y EDS son los que requieren menos recursos tangibles. Hay que invertir para que el profesorado disponga del material, además de la formación, el apoyo y las condiciones de trabajo, que necesita para utilizar los métodos de enseñanza más eficaces. Los resultados muestran que el profesorado que enseña en zonas rurales son el que menos apoyo siente para enseñar ECM y EDS de forma atractiva y eficaz. Los recursos deben asignarse de forma equitativa para apoyar al profesorado de las comunidades más desfavorecidas.

Anexo - Bibliografía

- Annan-Diab, F. y Molinari, C. 2017. Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, vol. 15, num. 2, p. 73-83.
- Arbuthnott, K. D. 2009. Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 10, num.2 <https://doi.org/10.1108/14676370910945954>.
- Bamber, P. (Ed.). 2019. *Teacher education for sustainable development and global citizenship: Critical perspectives on values, curriculum and assessment*. Abingdon, Routledge.
- Bari, C., Chopade, R., Kachwa, S., V. Navandar, Y. y Dhamaniya, A. 2021. Impact of COVID-19 on educational trips – an Indian case study. *Transportation Letters*, p. 1–13. <https://doi.org/10.1080/19427867.2021.1896064>.
- Barrett, A. M., Ali, S., Clegg, J., Enrique Hinostraza, J., Lowe, J., Nickel, J., Novelli, M., Oduro, G., Pillay, M., Tikly, L. y Yu, G. 2007. Initiatives to Improve the Quality of Teaching and Learning: A Review of Recent Literature. Paper commissioned for the 2008 EFA Global Monitoring Report *Education for All by 2015: will we make it?* Paris, UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/237403228_Initiatives_to_Improve_the_Quality_of_Teaching_and_Learning_A_Review_of_Recent_Literature.
- Berglund, T., Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D. y Chang T. 2019. A cross-cultural comparative study of sustainability consciousness between students in Taiwan and Sweden. *Environment, Development and Sustainability*, vol. 22, p. 6287-313 <https://link.springer.com/article/10.1007/s10668-019-00478-2>.
- Biesta, G. y Tedder, M. 2006. Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, vol. 39, num. 2, p. 132-49 <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, vol. 21, num. 6, p. 624-40 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Boeve-de Pauw, J. y van Petegem, P. 2017. Eco-school evaluation beyond labels: the impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. *Environmental Education Research*, vol. 24, num. 9 <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1307327>.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. y Zint, M. 2020. Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*. vol. 16, num. 1.
- Bursjö, I. 2014. Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont. Sammanhang, kompetenser och samarbete (Educación para el desarrollo sostenible desde el horizonte del profesorado. Contexto, competencias y cooperación). Tesis doctoral, Departamento de Física, Facultad de Ciencias, Universidad de Gotemburgo.
- Cochran, W. G. 1963. *Sampling Techniques*. Segunda edición. Nueva York, John Wiley and Sons Inc.
- DiCicco, M. 2016. La Educación para la Ciudadanía Mundial en un contexto de responsabilidad y habilidades del siglo XXI: The Case of Olympus High School. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, num. 57. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2364>.
- Dill, J. S. 2013. *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York, Routledge.
- Dumčius, R., Siarova, H., Merrell, C., Huttova, J., Gudynas, P., Tveit, S., Sternadel, D., Szonyi, E. y Mulvik, I. 2020. Prospective Report on the Future of Assessment in Primary and Secondary Education. Luxembourg, Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Union and Culture of the European Union.

- Gaudelli, W. 2009. Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 25, num. 1, p. 68–85
- Gaudelli, W. 2016. *Global Citizenship Education: Everyday transcendence*. Nueva York, Routledge, p. 41-72.
- Goren, H. y Yemini, M. 2017. Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, vol. 82, p. 170–83.
- Goren, H., Maxwell, C. y Yemini, M. 2019. Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society-religion, marginalisation and economic globalisation. *Comparative Education*, vol. 55, num. 2, p. 243–63.
- Jucker, R. y Mathar, R. (ed.). 2015. *Schooling for Sustainable Development in Europe*. Springer International Publishing, vol. 6.
- Kolleck, N. y Yemini, M. 2020. Environment-related education topics within global citizenship education scholarship focused on teachers: A natural language processing analysis. *The Journal of Environmental Education*, vol. 51, num. 4, p. 317–31.
- Kollmuss, A. y Agyeman, J. 2002. Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, vol. 8, num. 3, p. 239–60. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>.
- Kopnina, H. 2015. Neoliberalism, pluralism and environmental education: The call for radical re-orientation. *Environmental Development*, vol. 15, p. 120–30.
- Lundström, A. y Stevenson, L. 2002. *Entrepreneurship policy: Theory and practice*. Nueva York, Springer.
- McEvoy, C. 2017. Historical efforts to implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in light of 3 SDGs Targets. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247275/PDF/247275eng.pdf.multi>.
- Mogren, A, Gerick, N. y Scherp, H. 2019. Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement, *Environmental Education Research*, vol. 25, num. 4, p. 508–31.
- Mulvik, I., Nada C. I., Pribuišis, K., Siarova, H. y Dumčius, R. 2021. *Pilot study on educational innovation around nature-based solutions*. Manuscript submitted for publication. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Naciones Unidas. 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- OECD, 2013. Student assessment: Putting the learner at the centre. Chapter 4, *Synergies for Better Learning: An international perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190658-7-en.pdf?expires=1622040399&id=id&accname=guest&checksum=E31239DA3C2770D59D22B06D4CBA8BDD>.
- OECD, 2020. Educational finance indicators. *Education at a Glance 2020*, C1.5: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by type of institutions. Paris, OECD. <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=93448>.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. and Andreotti, V. 2020. A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, vol. 56, No. 2, pp. 144–64.
- Pashby, K. y Sund, L. 2020. Decolonial options and foreclosures for global citizenship education and education for sustainable development. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, vol. 4, num. 1, p. 66–83.
- Priestley, M. 2011. Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 19, p. 221–37.
- Rapoport, A. 2010. We Cannot Teach What We Don't Know: Indiana Teachers Talk about Global Citizenship Education. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 5, num. 3, p. 179–90.

- Reysen, S. y Katzarska-Miller, I. 2013. A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, vol. 48, num. 5. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.701749>.
- Rockström, J. y Gaffney, O. 2021. *Breaking Boundaries: The Science Behind our Planet*. London, Dorling Kindersley.
- Saha, L. J. y Print, M. 2010. Student school elections and political engagement: A cradle of democracy? *International Journal of Educational Research*, vol. 49, num. 1, p. 22–32.
- Shaw, N., Rueckert, C., Smith, J., Tredinnick, J. y Lee, M. 2017. Students as Partners in the real world – A whole-institution approach. *International Journal for Students as Partners*, vol. 1, num. 1, p. 1–8.
- Sipos, Y., Battisti, B. y Grimm, K. 2008. Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainable Higher Education*, vol. 9, p. 68–86. <https://doi.org/10.1108/14676370810842193>.
- Smith, P.A. 2019. Booster samples of marginal groups vs separate focussed studies. S3RI and Department of Social Statistics and Demography, Universidad de Southampton. https://eprints.soton.ac.uk/435302/1/WP2_Booster_samples_of_marginal_groups_vs_separate_focussed_studies.pdf.
- Tye, K.A. 2014. Global education: A worldwide movement. An update. *Policy Futures in Education*, vol. 12, num. 7, p. 855–71.
- UNESCO. 1996. *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- UNESCO. 2013. *National Journeys towards Education and Sustainable Development*. París, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221008>.
- UNESCO. 2015. World Education Forum 2015. Final report. París, UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/WEF_report_E.pdf.
- UNESCO. 2016. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal. París, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- UNESCO. 2017. *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. 2018a. Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. Findings of the 6th Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education relation to Human Rights and Fundamental Freedoms (2012–2016). París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>.
- UNESCO. 2018b. Issues and trends in Education for Sustainable Development. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445_eng.
- UNESCO. 2020. *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO. 2021a. *Aprender por el planeta: revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medio ambiente están integrados en la educación*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380480>
- UNESCO. 2021b. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Berlin Declaration on Education for Sustainable Development. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>
- UNICEF y UNESCO. 2012. *Towards a learning culture of safety and resilience: technical guidance for integrating disaster risk reduction in the school curriculum*. Pilot version. Ginebra y París, UNICEF y UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219412>.

- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future*. Oxford, Oxford University Press.
- Yarime, M y Tanaka Y. 2012. The Issues and Methodologies in Sustainability Assessment Tools for Higher Education Institutions: A Review of Recent Trends and Future Challenges. *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 6, num. 1, p. 63–77.
- Yemini, M., Tibbitts, F. y Goren, H. 2019. Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, vol. 77, num. 1, p. 77–89.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

El profesorado opina

Motivación, habilidades y oportunidades para la enseñanza de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial

Esta publicación resume los resultados de una encuesta encargada por la UNESCO y la Internacional de la Educación para evaluar el nivel de preparación del profesorado a integrar la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) en su enseñanza. Sus resultados demuestran que el profesorado desea un enfoque global para abordar las deficiencias actuales en la enseñanza de EDS y ECM. Si bien la mayoría del cuerpo docente confía en sus motivaciones y en su concienciación, en general está menos seguro de sus competencias en la enseñanza de EDS y ECM, sobre todo teniendo en cuenta que la formación profesional, las herramientas didácticas, los recursos, los planes de estudio y el apoyo general de sus escuelas y de la comunidad en general suelen ser insuficientes. Inspirados por sus puntos de vista, y como respuesta directa a los retos medioambientales y sociales locales y globales del mundo, la UNESCO y la Internacional de la Educación hacen un llamamiento a la comunidad educativa (legisladores, responsables políticos, planificadores educativos, creadores de planes de estudio, formadores de docentes, docentes, dirección y personal de los centros escolares y comunidades y otros agentes interesados) para que pasen a la acción.



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible