

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Linguística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 37, agosto 2021 N°

95

Revista de Ciencias Humanas y Sociales
ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385
Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2021. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: El que casi nada dejó

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 100 x 160 cm

Técnica: mixta sobre tela

Año: 2009

Estudio de percepción de estudiantes universitarios españoles sobre desigualdades mundiales y desarrollo

Natalia Hipólito Ruiz

natalia.hipolito@uclm.es

Juan Lirio Castro

juan.lirio@uclm.es

Departamento de Pedagogía
Facultad de Ciencias Sociales de Talavera
Universidad de Castilla –La Mancha (España)

Resumen

El estudio investiga la percepción de estudiantes universitarios españoles sobre desigualdades Norte/Sur, Desarrollo Humano y Ciudadanía Global y su formación en Educación para el Desarrollo (ED). Se establece un diseño transversal y correlacional entre dos grupos a través del proceso de encuesta. Los resultados muestran diferencia de medias significativas, aquellos estudiantes formados en ED se perciben más conocedores de la Agenda Post-2015, interrelaciones y desigualdades Norte/Sur, causas estructurales de la pobreza o Ciudadanía Global, mientras que el otro grupo, dicen saber más sobre el Enfoque de Derechos Humanos o teorías del desarrollo.

Palabras clave: percepción; educación para el desarrollo; educación superior; ciudadanía; educación global.

Study of spanish university student's perception of global inequalities and development

Abstract

The study investigates the perception of spanish university students about North/South inequalities, Human Development and Global Citizenship and their training in Education for Development (ED). A transversal and correlational design between two groups is established through the survey process. The results show significant differences in means, those students trained in ED perceive themselves more knowledgeable about the Post-2015 Agenda, interrelations and North/South inequalities, structural causes of poverty or Global Citizenship, while the other group, claims to know more about the Human Rights Approach or development theories.

Keywords: perception; development education; higher education; citizenship; global education.

1. Introducción

La finalidad del texto que se presenta es conocer la percepción sobre la formación que reciben los educadores y educadoras sociales en materia de ED en las facultades españolas de Educación Social.

El estudio nace del interés por indagar sobre las diversas aristas de la ED y ponerlas en conjunción con la Educación Social, para comprender cómo ambas pueden estar relacionadas y ofrecer en el futuro una propuesta sobre la formación que los estudiantes pueden recibir para desempeñar acciones socioeducativas propias de la ED en su futuro profesional y, a la vez, pensar si es posible ampliar el campo de acción de los educadores en un tema tan pertinente como la ED en estos tiempos de globalización imparable.

De este interés y motivación surgen algunos interrogantes y la curiosidad investigadora de estudiar cuáles serían los conocimientos que tienen los estudiantes de Educación Social sobre ED, su visión del Norte y el Sur, sus conocimientos del Desarrollo Humano y la Ciudadanía Global, a través de una metodología cuantitativa dado que lo que se persigue es fundamentalmente conocer si las diferencias entre dos grupos son estadísticamente significativas. En este sentido, a partir de esta metodología, basada en el uso de técnicas estadísticas, permitirá, a partir de una muestra representativa en el conjunto del territorio nacional de estudiantes y universidades, generalizar los resultados a nivel estatal.

2. Fundamentos teóricos

2.1. ¿Qué educación para el desarrollo?

Desde que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se concibiera la educación como un derecho fundamental, se ha ido consagrando y consolidando la idea de la necesidad de una educación integral que aborde, como ya señaló el Informe Delors (1996), cuestiones referidas a los principios democráticos, la sociedad global y la cooperación en la aldea planetaria, más allá de la formación básica. Esta concepción se sitúa en la línea de lo que se propone sobre ED. Una educación que pretenda formar a personas preparadas para participar en la construcción de una sociedad “local-global” inclusiva, equitativa y de ejercicio de derechos democráticos que, sin desprenderse de sus raíces, se reconozcan

como miembros de un mundo global y lideren un papel activo en su lugar de origen (Caride, 2011).

El concepto de educación que se maneja, es aquella que está integrada en un sistema global, necesitada de aprendizajes instrumentales, pero a la vez preparadora de sujetos críticos y con capacidades para apostar por un modelo de desarrollo humano sostenible y transformador de desigualdades en oportunidades. La educación no se ocupa solo de la transmisión del conocimiento, sino también de la producción de sujetos, identidades y deseos, el fin del arte de enseñar no es moldear sujetos, si no, inspirar, dirigir, revitalizar para imaginar un mundo mejor (Giroux, 2019). Mira a los individuos como agentes activos, participativos de su propio proceso educativo y social, conscientes de las relaciones de poder que se generan dentro del modelo social en el que viven. Tiene su fundamento en concebir el aprendizaje no tanto como procesamiento de la información si no como transformación, como una lucha más allá que persigue conquistar derechos individuales y justicia social (Giroux, 2016). En un continuo de aprendizaje, concienciación, análisis, reflexión y respuesta crítica en nuestra mirada del mundo y al mundo, apertura y esfuerzo hacia el cambio.

La educación en la era de la Agenda Post-2015 es (y se debería entender como) un instrumento para salir de la pobreza, para la integración en la comunidad, la consolidación y disfrute de derechos sociales, de empoderamiento y como medio de superación de la vulnerabilidad de los sujetos y grupos sociales, así como de desigualdades (Luzón y Sevilla, 2015). En definitiva, una educación (Argibay et al., 1997): para el desarrollo que forma integralmente a las personas para que comprendan e interpreten críticamente la realidad, y participen activamente en su transformación; sobre el desarrollo que estudia las causas y las consecuencias de las desigualdades, y las diversas concepciones de desarrollo; y como desarrollo: que lleva a una práctica activa y creativa que libera a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo y recíproco.

La educación puede así fortalecer alianzas éticas entre Norte/Sur y formar a las personas para reflexionar y cuestionar una historia unilateral y dominante del desarrollo, del conocimiento y caminar hacia la voluntad de compartir autorías, metas, procesos y resultados (Alasuutari y Andreotti, 2015). Asimismo, si se tienen en cuenta los desafíos que supone “cualquier proceso de renovación pedagógica (también social), la educación inclusiva ha de entenderse como un principio rector en torno al que han de sustentarse cambios que posibiliten la implementación de propuestas innovadoras y prácticas educativas universales” (Gradañlle y Caride, 2017:

145). En definitiva, una de las claves de la educación será responder a diversas necesidades, reconociendo perspectivas diferentes, en las que también los estudiantes de Educación Superior desarrollen habilidades para encontrar un sentido a lo que pasa a su alrededor, que reconozcan interpretaciones y puntos de vista múltiples (Brown, 2015) y que estén preparados para resistir y reformar enfoques tradicionales del desarrollo (Downes, 2016) adaptados a los retos de la sociedad actual.

En base a los conceptos clásicos y contemporáneos de ED recogidos por los principales autores (Argibay et al., 1997; Boni, 2014; CONGDE, 2004; Celorio et al., 2012; Mesa, 2010; Ortega, 2008; Pérez-Pérez, 2016; Preciado y Chacón, 2016) se llega a la conclusión que la ED es concebida, por lo general, como un acto educativo que recorre (desde todos los ámbitos) procesos pedagógicos encaminados, por un lado, a comprender las interrelaciones políticas, sociales y culturales, la interdependencia entre el Norte y el Sur y la comprensión de las relaciones de correlación que existen entre lo local y lo global. Por otro lado, se define la ED como aquella que busca el compromiso y la participación activa de los sujetos y está encaminada a la concienciación sobre desigualdades sociales y planetarias y a la lucha por la transformación y el cambio social en la construcción de la Ciudadanía Global. Se basa en principios fundamentales como la igualdad y la justicia social.

La ED de quinta generación en su camino hacia la Ciudadanía Global, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), manifiesta su trabajo en torno a diferentes dimensiones. Diversos autores (Boni, 2014; Boni y León, 2013; Ortega, 2008; Solano, 2012; Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo [UNRWA], s.f.) establecen dimensiones de ED que, lejos de ser departamentos estancos, se consideran interrelacionadas en un proceso continuo a largo plazo. Estas dimensiones tomando como referencia a Ortega (2008), se concretan en: sensibilización, educación-formación para el desarrollo, investigación para el desarrollo e incidencia política y movilización social.

La ECG, inmersa en los actuales procesos de globalización supone entender la educación desde una perspectiva amplia que cuestione, analice y critique los procesos de mundialización de las desigualdades sociales, de la pobreza y de los modelos de desarrollo dinamitantes de las posibilidades y las capacidades de los sujetos y colectivos como agentes de transformación social, como protagonistas del cambio hacia la justicia social. Como plantean Alcaide y Martínez-Usarralde (2017: 24), las prácticas educativas en relación a la ECG se dirigen a desarrollar “el

pensamiento crítico, concienciación sobre la realidad, capacidad de argumentación sólida, diálogo y resolución no violenta de conflictos, etc.”.

2.2. Enseñanza por competencias o por capacidades en Educación Superior, vinculación con la ED

Este cambio en la formación universitaria es un giro importante no solo en dicha formación, sino también en la propia práctica docente, lo que conlleva un desafío para la cultura institucional y profesional del sistema universitario español (López, León, & Pérez, 2018).

El proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en competencias, pone en el centro del proceso a los estudiantes como participantes de su propio aprendizaje y con el objetivo de mejorar su adaptación a los cambios propios de las sociedades actuales, lo que conlleva, tal como mencionan Izquierdo, Asensio, Escarbajal, y Rodríguez (2019), reconocer los aspectos sociales del aprendizaje. Aunque Barandiarán y Cardona (2015) destacan que estas competencias no significan en realidad un paso más para que esta formación no sea exclusivamente una adaptación del sujeto, de manera que, los intereses individuales resulten irrelevantes; así mismo, sostienen que las competencias se han convertido en un instrumento de interacción entre universidades y mercado laboral.

Surge, entonces, el dilema de la enseñanza por competencias o por capacidades en ED y Educación Social. Lozano (2012: 77) sostiene que el “enfoque de competencias dominante tiene importantes carencias, sobre todo en lo que se refiere a la formación integral y en responsabilidad de los profesionales” y plantea que estas carencias podrían superarse desde el Enfoque de las Capacidades. Sumadas a las carencias que detectan los docentes en cuanto a su formación en este sentido, tal como refleja el estudio sobre el enfoque por competencias en el contexto universitario español (López, León, & Pérez, 2018).

El enfoque de capacidades surge desde los postulados del Desarrollo Humano y se relaciona directamente con la ED y su manera de entender la educación, tanto dentro, como fuera del sistema educativo. De esta manera, son entendidas las capacidades, en el sentido en el que ya definieron Sen y Nussbaum, como funcionamientos potenciales, lo que un sujeto quiere o puede llegar a ser (Walker, 2007), también como el conjunto de libertades de las que disfrutan los individuos para desarrollar la vida que valoran (Carrica-Ochoa, 2015).

Lo que desde la Educación Superior se pretende, basando la formación en capacidades, se dirige, según Lozano (2012: 78), a que cada estudiante adquiera las siguientes capacidades: ser más libre y protagonista de la propia vida, ser capaz de participar en la vida social, cultural y política, contribuir a la construcción de una sociedad justa (transformación), conocimiento como algo valioso en sí mismo, conocimiento como bien público, contribución al bienestar y a la sociedad justa y estudiantes como... estudiantes.

Las instituciones de educación superior no son neutrales y pueden ser reproductoras y potenciadoras de desigualdades o un instrumento para favorecer el avance social democrático (Gairín y Suárez, 2017). Para no seguir la senda de la reproducción de desigualdades y de saberes, la universidad debe adaptarse a los nuevos tiempos; tal como mencionan Brito y Moya (2017), sería deseable que mantuviese su misión histórica, pero, a la vez, transformarse a sí misma ya que es un elemento importante de la sociedad que puede anticipar y construir escenarios de equidad y cohesión social. Y, a la vez que transmitir conocimiento científico, desde la comunidad universitaria sería relevante impulsar propuestas de desarrollo humano y poner en el centro la construcción de ciudadanía (Tonon, 2018) ya que para conseguir transformaciones sociales también hay que “potenciar la formación del alumnado como ciudadanía activa que establezca relaciones entre el proceso educativo y los cambios que tienen lugar en la sociedad” (Martínez, 2019: 33).

Vivimos en un momento de exacerbación del capitalismo y de crisis global que, con los últimos acontecimientos de pandemia mundial, nos deben hacer reflexionar (todavía más) sobre lo inconveniente del capital como sujeto prevaleciente de valor social y, comprender que “los educadores necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones que enfrenta un mundo en el cual el capital se vale de una convergencia de recursos sin precedentes - financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares, y tecnológicos- para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2016: 14).

Por tanto, nos encontramos en un tiempo perfecto para pensar en esa educación crítica, reflexiva, dialógica y, superadora de sistemas opresivos y desiguales que siguen perpetuando la diferencias tanto entre el Norte y el Sur Global, como dentro de cada una de nuestras sociedades. Una combinación de ambos enfoques (capacidades y competencias) en la

formación universitaria puede llevarnos a transitar por una combinación cuasi perfecta adaptada al momento actual.

3. Método

El objetivo de esta investigación es conocer si se producen diferencias en la percepción sobre los conocimientos y destrezas adquiridas entre los estudiantes de Educación Social que han recibido formación en ED y los que no la han recibido.

El universo lo componen los estudiantes de cuarto curso de Educación Social de las distintas universidades españolas, suponiendo un tamaño del universo de 2459 sujetos, donde 858 han cursado asignaturas de ED y 1601 estudiantes no las han cursado. La distribución respecto del sexo de los participantes se representa con un 84.2% en el caso de las mujeres frente a un 15.8% en el de los hombres. Cuando se atiende a la distribución por edad, el 82.8% de la muestra tiene entre 20-25 años, de los cuales el 49.8% se encuentra en el rango 20-22 años.

Si se atiende a la distribución cruzada por sexo y edad, el mayor porcentaje de la muestra lo ostentan las mujeres de 20-22 años (43.9%) y, en segundo lugar, las mujeres entre 23-25 años con un 27.6%. Los hombres, aunque minoritarios, siguen la misma distribución, la mayor parte tienen entre 20-25 años.

A partir del tamaño y la composición del universo, la selección de los participantes, para la muestra probabilística representativa a nivel de Comunidades Autónomas, se realizó por muestreo estratificado por conglomerados multietápico, tomando como unidades del muestreo los centros universitarios que imparten el grado de Educación Social.

Con respecto a las asignaturas que han cursado los estudiantes, la muestra está estructurada en dos grupos, por un lado, los estudiantes que sí han cursado asignaturas de ED, que de los 580 del total de la muestra son el 48.6% y, por otro, los que no la han cursado (51.4%).

El principal instrumento de recogida de información ha sido de corte cuantitativo, es decir, el cuestionario autorrellenado que, tras su diseño, fue presentado en un primer borrador para su análisis y corrección a distintos expertos para su valoración. Posteriormente, se llevó a cabo un pretest, este estudio piloto fue realizado con sujetos que se encontraban fuera de la muestra (estudiantes de 1º, 2º y 3º de Educación Social) con un número total de 51 estudiantes.

El cuestionario explora distintas dimensiones: el perfil formativo del alumnado de Educación Social de las distintas facultades sobre ED, percepciones de sus destrezas, conocimientos y sobre su futuro desempeño profesional en relación a la ED.

Para el análisis de los datos recogidos se emplea el software de análisis estadístico IBM SPSS Statistics 22. Se utiliza la prueba de T de comparación de medias para identificar las diferencias significativas entre dos grupos de estudiantes en relación con las dimensiones del cuestionario relativas a las percepciones sobre los problemas de desarrollo, las destrezas y los conocimientos sobre ED.

4. Resultados

Los resultados de la prueba de T se presentan agrupados en dos epígrafes: el primero contiene variables en las que los estudiantes, que han cursado ED, presentan medias superiores significativas frente al grupo que no la han cursado. El segundo describe variables en las que estudiantes que no han cursado ED presentan medias significativamente más altas que los que han cursado ED. El recorrido de los valores que conforman las distintas dimensiones es: 1-4.

4.1. Diferencia de medias significativas donde los estudiantes que han cursado ED tienen una media superior a los que no la han cursado

De manera general, las afirmaciones en las que los estudiantes que han cursado ED presentan medias significativamente superiores son aquellas en las que los contenidos se hacen más específicos a la ED. Incluso dentro de ellas, aquellas que hacen referencia a términos propios de la ED son las más significativas presentando así, diferencias más altas (Tabla 3).

La variable “Sabes cuáles son las implicaciones de la Agenda Post-2015 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio” presenta la diferencia de medias más alta en los grupos con un 0.431 sig. .000 (con ED $m=2.31$, sin ED $m=1.88$). En segundo lugar, “Agenda Post-2015. Objetivos de Desarrollo Sostenible”, presenta resultados similares con una diferencia de medias de 0.354 sig. .000 (con ED $m=2.25$, sin ED $m=1.90$). En tercer lugar, encontramos “Cooperación al Desarrollo – Cooperación Sur-Sur” con una diferencia de medias algo menor que las dos anteriores 0.277 sig.

.000 (con ED $m=2.34$, sin ED $m=2.07$). En la misma dirección, “Conocimientos sobre el significado de “Ciudadanía Global”, su definición e implicaciones” con una diferencia menor 0.209 sig. .000 (con ED $m=2.49$, sin ED $m=2.28$).

Con diferencias de medias significativas, pero, muy inferiores a las cuatro anteriores nos encontramos variables como “Desigualdades entre Norte y Sur”; “Interrelaciones políticas y sociales entre el Norte y el Sur”; “Conocimientos sobre las causas estructurales de desigualdades entre países y zonas geográficas (Norte/Sur)”, con diferencias de medias entre 0.164-0.197 y sig. .006 y .016.

Tabla 3. Diferencia de medias significativas I

	Asignatura	N	Media	Desviación estándar	Significación bilateral	Diferencia medias
Implicaciones de la Agenda Post-2015 y los ODM	Con ED	280	2,31	,919	,000	,431
	Sin ED	243	1,88	,849	,000	
Agenda Post-2015. ODS	Con ED	280	2,25	,827	,000	,354
	Sin ED	240	1,90	,872	,000	
Interrelaciones políticas y sociales entre Norte/Sur	Con ED	278	2,29	,762	,013	,164
	Sin ED	242	2,12	,730	,013	
Desigualdades Norte/Sur	Con ED	278	2,64	,765	,006	,197
	Sin ED	239	2,44	,843	,006	
Cooperación al Desarrollo – Cooperación Sur-Sur	Con ED	279	2,34	,702	,000	,277
	Sin ED	239	2,07	,719	,000	
Causas estructurales de desigualdades entre Norte/Sur	Con ED	280	2,55	,670	,004	,169
	Sin ED	242	2,38	,648	,004	
Significado de “Ciudadanía Global”, definición e implicaciones	Con ED	280	2,49	,682	,000	,209
	Sin ED	242	2,28	,652	,000	

4.2. Diferencia de medias significativas donde los estudiantes que no han cursado ED tienen una media superior a los que la han cursado

En el caso de las siguientes variables las medias significativas superiores se dan en estudiantes que no han cursado asignaturas de ED, representándose de manera negativa (-) como consecuencia de estar por

encima de las respuestas que han dado los estudiantes que sí han cursado ED (Tabla 4).

Las diferencias más altas por encima del -0.2 se concretan en dos variables:

- “Responsabilidad social de la profesión”, lo que significa que los estudiantes que no han cursado ED perciben que su formación les ha dotado de contenidos relacionados con ese tema significativamente (sig. .001) más que los que sí la han cursado (con ED=2.97. sin ED=3.19).

- “La Ciudadanía Global entiende el ciudadano como sujeto de derechos individuales”. Los estudiantes que no han cursado ED puntúan significativamente (sig. .003. con ED m=2.50. sin ED m=2.71) en esta variable lo que supone lo que, en mayor medida, los que no han estudiado ED entienden la Ciudadanía Global como derechos individuales, postulado que se aleja de los preceptos del Desarrollo Humano y la ED. Los estudiantes formados en ED, se distancian de esta visión del desarrollo.

Otro grupo de variables se localiza entre el - 0.124 y el - 0.182 de diferencia de medias. Por orden de mayor a menor diferencia, son las siguientes:

- “Procesos de participación ciudadana”. Del conjunto de variables que aquí se han agrupado, esta es la que mayor diferencia de medias presenta con un -0.182 sig. .005. Por tanto, el grupo que no ha recibido formación específica de ED percibe que el grado le ha dotado de conocimientos sobre participación ciudadana de manera superior a los que cursaron la asignatura (con ED m=2.62. sin ED m=2.80).

- “Eres capaz de tomar decisiones profesionales desde el enfoque de Derechos Humanos” y “enfoque de Derechos Humanos”. La diferencia de medias en estas dos variables (incluidas en dos baterías diferentes de preguntas) es -.175, la misma en ambos casos. Representa que los estudiantes se reafirman en su conocimiento sobre el enfoque de Derechos Humanos (con ED m=2.61. sin ED m=2.78) y su capacidad tomar decisiones profesionales desde el enfoque de Derechos Humanos (con ED m=2.66. sin ED m=2.84).

- “Estrategia económica centrada en la expansión de los ingresos”. Con resultados muy similares la diferencia de medias para esta variable es de $-1,73$ y sig. $.011$. Con una media de $2,29$ el grupo que no ha cursado ED frente al $2,11$ del grupo de ED, los primeros estudiantes se posicionan a favor de la expansión de ingresos como estrategia para el Desarrollo Humano. Esta afirmación se sitúa en el polo opuesto de las concepciones propias del Desarrollo Humano y de este con la ED.

- “Teorías del Desarrollo”. Esta variable es la que refleja la menor diferencia de medias de todas las variables que muestran significación, $-.124$ y sig. $.049$. En este sentido, contrastan las medias (con ED $m=2,25$. sin ED $=2,37$) que se presentan sobre el conocimiento que dicen tener los estudiantes en este aspecto, con las respuestas “Conocimientos sobre los modelos de Desarrollo Humano” ya que los estudiantes de este grupo (sin ED) dicen saber poco o nada en un $78,2\%$.

En el conjunto de todas estas variables, los conceptos más generales asociados a la ED y a la Educación Social son en los que las medias son más altas para los estudiantes que no han cursado ED, sin embargo, en los aspectos clave de la ED, las medias suben a favor de estos estudiantes, con lo que afirman que se perciben con más conocimientos de ED que el otro grupo.

También se destaca que el grupo sin ED muestra significación en dos variables que, a priori y teniendo en cuenta la literatura científica al respecto, no deberían estar de acuerdo o no tendrían que asociar esa formación con la ED, tal como se les pregunta. Concretamente en las variables: “La ciudadanía global entiende el ciudadano como sujeto de derechos individuales” y “Estrategia económica centrada en la expansión de los ingresos”.

Tabla 4. Diferencia de medias significativas II

	Asignatura	N	Media	Desviación estándar	Significación bilateral	Diferencia medias
Eres capaz de tomar decisiones profesionales desde el enfoque de DDHH	Con ED	276	2,66	,743	,010	-,175
	Sin ED	241	2,84	,792	,010	
Enfoque de	Con ED	278	2,61	,659	,003	-,175

DDHH	Sin ED	240	2,78	,681	,003	
Teorías	Con ED	278	2,25	,721	,049	-,124
Desarrollo	Sin ED	242	2,37	,707	,049	
Procesos de participación ciudadana	Con ED	276	2,62	,716	,005	-,182
	Sin ED	237	2,80	,736	,005	
Responsabilidad social de la profesión	Con ED	279	2,97	,786	,001	-,219
	Sin ED	242	3,19	,732	,001	
Estrategia económica centrada en la expansión de los ingresos	Con ED	280	2,11	,749	,011	-,173
	Sin ED	240	2,29	,795	,011	
La ciudadanía global entiende el ciudadano como sujeto de derechos individuales	Con ED	279	2,50	,835	,003	-,212
	Sin ED	235	2,71	,758	,003	

5. Discusión y conclusiones

Un número considerable de universidades otorga un valor relevante a la ED en Educación Social y la incluye en sus planes de estudio, de lo que se podría inferir que la ED va tomando posición en los planes de estudio del grado.

Al iniciar esta investigación uno de los interrogantes que se formulaban era si los estudiantes que cursaban ED tenían conocimientos más especializados y si existían diferencias con respecto a los estudiantes que no han cursado ED; los resultados responden afirmativamente a esa pregunta. Se ha observado que existen diferencias significativas. Por lo general, se puede decir que tienen mayores conocimientos en los temas más específicos de ED. En cualquier caso, sorprende observar que los propios estudiantes de ED todavía no conocen muchos de los conceptos que se relacionan con esta, lo que indica que hay que seguir profundizando en una formación más específica.

Es sugerente, por otra parte, observar que se muestran muy interesados y preocupados por los temas globales, mucho más si se compara con el interés que tiene la ciudadanía española, según los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas, sobre las cuestiones o acontecimientos que suceden en otros países (CIS, 2015, 2016). Además, están bastante formados en conocimientos generales sobre desigualdades,

sobre la comunidad mundial y que comprenden la diversidad de las sociedades, que conocen la realidad de la pobreza en el mundo y que pueden tomar decisiones desde el enfoque de los Derechos Humanos. Los datos obtenidos sobre el Enfoque de Derechos Humanos se relacionan con los que aportan Martín y García (2017) cuando estudian la percepción de estudiantes de la UNED (N=1216) sobre identidad profesional y señalan que los valores adquiridos que orientan la práctica profesional se relacionan, en primer lugar, con el respeto a los Derechos Humanos, seguido del respeto a los sujetos de la acción socioeducativa y la justicia social, entre otros.

Por otro lado, como se apuntaba en el análisis de resultados, los estudiantes que no han cursado asignaturas de ED dicen conocer en mayor medida las teorías del desarrollo. La hipótesis de partida es entender que existe una confusión entre teorías del desarrollo económico (Modernización, Dependencia, Desarrollo Humano) y del desarrollo evolutivo (psicología). Esta hipótesis se complementa con lo que dicen otras investigaciones con estudiantes universitarios de grados Educación Infantil, Educación Primaria y Pedagogía para determinar su punto de partida con respecto al ED (Carrica-Ochoa et al., 2014).

Si se profundiza en las interrelaciones mundiales, la implicación de la Agenda Post-2015 o las desigualdades Norte/Sur existe otra mirada, no se perciben con conocimientos suficientes en estos aspectos más específicos. Sorprende observar que los que han tenido formación específica al respecto, aunque se perciban mejor, tampoco se sienten del todo seguros con su conocimiento sobre estos aspectos.

Por tanto, se concluye que parece manifiesta la necesidad de formar a los estudiantes en contenidos específicos que les conduzcan a profundizar en mayor medida sobre interrelaciones Norte/Sur, ya que es un conocimiento clave en ED, pero, que no adquieren los estudiantes en la formación transversal del grado. Por otro lado, el alcance de los resultados de esta investigación pone de manifiesto que los estudiantes universitarios de los grados de Educación Social dicen encontrarse muy preparados en la comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades, lo que significa que la formación transversal del grado les prepara para estos conocimientos, pero, nos les prepara tanto para conocer las interrelaciones entre el Norte y el Sur, sobre todo a los estudiantes que no han cursado asignaturas específicas de ED.

Referencias

- ALASUUTARI, Hanna., y ANDREOTTI, Vanessa. (2015). "Framing and the dominant global imaginary of North-South relations: identifying and challenging socio-cultural hierarchies". ***Policy & Practice. A Development Education Review***. No. 20: 64-92. Disponible en: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-20/ framing-and-contesting-dominant-global-imaginary-north-south-relations-identifying>. Consultado el 24.11.2020.
- ALCAIDE, Ángela., y MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús. (2017). "La Educación para el Desarrollo (EpD) en un mundo diverso. Estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG)". **Quaderns electrònics sobre el desenvolupaments humà i la cooperació**. No. 7: 19-36. Disponible en https://www.uv.es/edhc/edhc007_alcaide_usarralde.pdf. Consultado el 24.11.2020.
- ARGIBAY, Miguel., CELORIO, Gema., y CELORIO, Juanjo. 1997. **Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación**. Hegoa. España
- BARANDIARÁN, Marta., y CARDONA, Antonio. (2015). "La nueva agenda internacional para el desarrollo en las aulas universitarias". **e-dhc. quaderns electrònics sobre el desenvolupament humà i la cooperació**. No. 5: 29-41. Recuperado de https://www.uv.es/edhc/edhc005_barandiaran_cardona.pdf. Consultado el 26.11.2020.
- BONI, Alejandra. (2014). "Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español". **Sinergias – diálogos educativos para a transformação social**. No. 1: 101-115. Disponible en <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/56-un-analisis-de-los-discursos-institucionales-en-la-cooperacion-y-la-educacion>. Consultado el 26.11.2020.
- BONI, Alejandra., y LEÓN, Raquel. 2013. Educación para una ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la justicia social. En I. Oxfam, **La realidad de la ayuda 2012** (pp. 214-237). Intermon Oxfam. España
- BRITO, Juana María., y MOYA, Nereyda. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre Derechos Humanos en Cuba. En J. Gairín, y C. I. Suárez, *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e Inclusión*.

Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior (pp. 61-74). Santillana.

- BROWN, Eleanor. (2015). "Models of transformative learning for social justice: comparative case studies of non-formal development education in Britain and Spain". **Compare: A Journal of Comparative and International Education**. Vol. 45, No. 1:141-162. Disponible en <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841469>. Consultado el 26.11.2020.
- CARIDE, José Antonio. (2011). "La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del milenio". **Revista Innovación Educativa**. Vol. 11, No. 54: 53-65.
- CARRICA-OCHOA, Sarah. (2015). *La Educación para el Desarrollo: Conceptualización y Estudio de su Práctica en la Comunidad Foral de Navarra (Tesis Doctoral)*. Universidad de Navarra.
- CARRICA-OCHOA, Sarah., BERNAL, Aurora., y FERNÁNDEZ-VIGIL, Ana. (2014). "Education for Human Development, a Teaching Innovation Project in the University of Navarra". **International Journal on Advances in Education Research**. Vol. 1, No. 1: 109-122.
- CELORIO, Gema., CELORIO, Juanjo., y LÓPEZ DE MUNAIN, Alicia. (2012). ¿Qué es la Educación para el Desarrollo? En G. Celorio, A. López de Munain, y Coord., *La Educación para el Desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora* (pp. 7-13). Hegoa.
- CIS. (2015). *Actitudes hacia la cooperación internacional*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3056/es3056mar.html
- CIS. (2016). *Actitudes hacia la cooperación internacional*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3130/es3130mar.html
- CONGDE. (2004). *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el Desarrollo. Propuesta para el Plan Director 2005-2008*. CONGDE.
- DELORS, Jackes. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- DOWNES, Lizzie. (2016). The Visual Representation of Global Development Issues in a Higher Education Environment: Perception, Interpretation and Replication. *Policy & Practice: A*

- Development Education Review*, (23), 16-37.
<https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-23/visual-representation-global-development-issues-higher-education-environment>
- GAIRÍN, Joaquín., y SUÁREZ, Celia. Inés. (2017). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e Inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior*. Santillana.
- GIROUX, Henry. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 2 (17), 13-26.
- GIROUX, Henry. (2019). Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism. *Pedagogía y Saberes*, (50), 147-151.
- GRADAÍLLE, Rita., y CARIDE, Juan Antonio. (2017). La Pedagogía Social en la construcción cotidiana del derecho a una educación inclusiva. En E. S. Vila (Ed.), *Competencia éticas y deontología profesional en la universidad* (pp. 129-154). Ediciones Aljibe.
- IZQUIERDO, Tomás., ASENSIO, Elena., ESCARBAJAL, Andrés., & RODRÍGUEZ, Javier. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- LÓPEZ, María del Carmen., LEÓN, María José., & PÉREZ, María Purificación. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- LOZANO, José Félix. (2012). ¿Cómo formar profesionales responsables en la Universidad? En G. Celorio, y A. López de Munain, *La Educación para el Desarrollo en la Universidad Reflexiones en torno a una práctica transformadora* (pp. 73-81). HEGOA.
- LUZÓN, Antonio., & SEVILLA, Diego. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (61), 25-40. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303806/393499>
- MARTÍN, Ana. María., y GARCÍA, Susana María. (2017). Cuestionario: identidad profesional del estudiante de grado de Educación Social

- de la UNED antes de realizar las prácticas formativas. *RES. Revista de Educación Social*, (24), 380-387.
- MARTÍNEZ, María. (2019). Aproximación a las relaciones entre la educación para el desarrollo y la educación emocional. *Sinergia ED*, (8), 31-46.
- MESA, Manuela. (2010). Comunicación y Educación para el Desarrollo: una apuesta por la ciudadanía global. En T. Burgui, y J. Erro, *Comunicando para la solidaridad y la cooperación*. Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- ORTEGA, María Luisa. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. [*cuadernos internacionales*] de tecnología para el desarrollo humano, (7), 15-18. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/6724>
- PÉREZ-PÉREZ, Ithaisa. (2016). La Educación para el Desarrollo: claves para su comprensión. *Revista educación y desarrollo social*, 10 (2), 196-215.
- PRECIADO, Claudia Marcela. y CHACÓN, Marcia Katherine. (2016). Educación para el desarrollo o educación orientada a la transformación social. *Mundo Fesc*, (12), 38 - 41.
- SOLANO, Rigoberto. (2012). ¿Cuál educación para qué desarrollo en el sur?: reflexiones y retos a partir de un estado del arte sobre educación. *Panorama*, 6 (11), 89-109.
- TONON, Graciela. (2018). El Rol Social de La Universidad en el Siglo XXI: el trabajo de UNICOM. *Sinergias ED*, (6), 47-59.
- UNRWA. (s.f.). *Estrategia de Educación para el Desarrollo y Sensibilización. 2014-2017*. http://www.unrwa.es/images/pdf/sensibilizacion/estrategia_ed_2014.pdf
- WALKER, Melany. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, 36 (142), 103-119.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 37, N° 95 (2021)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve