



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

*Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Grado en Pedagogía*

Trabajo de Fin de Grado

La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial?
Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a
través de un análisis de libros de texto

Autora: Sara Ibáñez Cano



*Curso: 2021-2022
Tutora: María Jesús Martínez
Usarralde*

Agradecimientos

Quería empezar este Trabajo de Fin de Grado dedicando unas palabras a las personas que lo han hecho posible:

A mi familia, en especial a mi madre y a mi padre, por apoyarme y escucharme, por recordarme siempre con su esfuerzo incansable de dónde vengo y a dónde voy.

A mi pareja, por acompañarme en este camino y transmitirme todos los días su fuerza y positividad para mirar siempre hacia al frente.

A mi tutora, María Jesús, por enseñarme tanto y construir este proyecto, por contagiarme de sus ganas de aprender y de disfrutar de ello.

Resumen

El presente trabajo expone un análisis de dos libros de texto del curso 6º de Primaria de la editorial SM, en concreto, los libros analizados fueron Lengua Castellana y Ciencias Sociales, con el objetivo principal de analizar la importancia que tiene en el ámbito educativo y en la transversalidad en los libros de texto la Educación para la Ciudadanía; preguntándome ¿Global o Mundial?, acorde con el objetivo presentado “realizar una investigación sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global-EPCG dentro del currículum educativo español, con la finalidad de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva con mirada a los Derechos Humanos en España”. Para resolver esta pregunta, se ha investigado sobre la importancia que tienen los Organismos Internacionales en el ámbito educativo, analizando de esta forma, los objetivos, principios e implicaciones de la OCDE y la UNESCO.

Con la finalidad de hallar esta información, se ha procedido a indagar en las bases de datos Dialnet, Redined y Google Scholar; por otro lado, los libros de lectura seleccionados son “Educación para la ciudadanía global crítica” y “La educación comparada, hoy”, ambos libros de la Editorial Síntesis.

Tras el análisis de la transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en los libros de texto y la implicación de los Organismos Internacionales en el ámbito de la educación, se ha podido llegar a la conclusión de la poca transversalidad que existe en estos libros y del peso innegable que tiene la OCDE en el proceso de construcción de ambos libros.

Palabras clave: Currículum, Educación para la Ciudadanía, UNESCO, OCDE, Organismos Internacionales y Educación, leyes educativas.

Resum

El present treball exposa una anàlisi de dos llibres de text del curs 6é de Primària de l'editorial SM, en concret, els llibres analitzats van ser Llengua Castellana i Ciències Socials, amb l'objectiu principal d'analitzar la importància que té en l'àmbit educatiu i en la transversalitat en els llibres de text l'Educació per a la Ciutadania; preguntant-me, Global o Mundial?, d'acord amb l'objectiu presentat “realitzar una investigació sobre la importància de l'Educació per a la Ciutadania Global-*EPCG dins del currículum educatiu espanyol, amb la finalitat d'assegurar una educació de qualitat, equitativa i

inclusiva amb mirada als Drets Humans a Espanya”. Per a resoldre aquesta pregunta, s'ha investigat sobre la importància que tenen els Organismes Internacionals en l'àmbit educatiu, analitzant d'aquesta manera, els objectius, principis i implicacions de l'OCDE i la UNESCO.

Amb la finalitat de trobar aquesta informació, s'ha procedit a indagar en les bases de dades Dialnet, Redined i Google Scholar; d'altra banda, els llibres de lectura seleccionats són “Educació per a la ciutadania global crítica” i “L'educació comparada, hui”, tots dos llibres de l'Editorial Síntesi.

Després de l'anàlisi de la transversalitat de l'Educació per a la Ciutadania Global en els llibres de text i la implicació dels Organismes Internacionals en l'àmbit de l'educació, s'ha pogut arribar a la conclusió de la poca transversalitat que existeix en aquests llibres i del pes innegable que té l'OCDE en el procés de construcció de tots dos llibres.

Paraules clau: Currículum, Educació per a la Ciutadania, UNESCO, OCDE, Organismes Internacionals i Educació, lleis educatives.

Abstract

This study presents an analysis of two textbooks for the 6th year of Primary School from the SM publishing house, specifically, the books analysed were Spanish Language and Social Sciences, with the main objective of analysing the importance of Education for Citizenship in the educational sphere and in the transversality of textbooks; asking the question "Global or World? in accordance with the objective presented "to carry out an investigation into the importance of Global Citizenship Education-GCEE within the Spanish educational curriculum, with the aim of ensuring a quality, equitable and inclusive education with a view to Human Rights in Spain". In order to resolve this question, research has been carried out on the importance of International Organisations in the field of education, analysing the objectives, principles and implications of the OECD and UNESCO.

In order to find this information, research was carried out in the databases Dialnet, Redined and Google Scholar; on the other hand, the reading books selected were "Education for critical global citizenship" and "Comparative education today", both books published by Síntesis.

After analysing the transversality of Global Citizenship Education in the textbooks and the involvement of International Organisations in the field of education, it has been possible to reach the conclusion that there is little transversality in these books and the undeniable weight of the OECD in the construction process of both books.

Key words: Curriculum, Citizenship Education, UNESCO, OECD, International Organisations and Education, education laws.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación del tema.....	8
2. Objetivos.	9
3. Marco teórico.....	10
3.1. Organismos Internacionales y Educación.....	10
3.1.1. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).	12
3.1.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).....	15
3.2. Las dos visiones de entender la Educación para la Ciudadanía según la OCDE y la UNESCO: Global <i>versus</i> mundial.	19
3.2.1. La UNESCO: Educación para la Ciudadanía Mundial.	20
3.2.2. La OCDE: Educación para la Ciudadanía Global.....	25
3.3. ¿Qué entendemos por Currículum Educativo?	30
3.3.1. El currículum como instrumento regulador de la práctica educativa.....	31
3.3.2. Modelos y teorías curriculares.	34
3.3.3. La integración de la Educación para la Ciudadanía en el Currículum Educativo español.....	38
3.3.4. La Educación Para la Ciudadanía en los libros de texto.	43
4. Marco metodológico.	47
4.1. Pregunta de investigación.	47
4.2. Metodología.....	47
4.2.1. Metodología del marco teórico.	47
4.2.1.1. Organización de la información.	49
4.2.1.2. Método de análisis de la revisión teórica.....	49
4.2.2. Metodología del análisis de libros de texto.	50
5. Resultados.	55
5.1. Libro de Texto de Ciencias Sociales.....	55

5.2. Libro de Texto de Lengua Castellana.	62
6. Discusión, conclusiones y limitaciones del estudio. Importancia de la educación para la ciudadanía global crítica.	73
6.1. Discusión y conclusiones del estudio.	74
6.2. Limitaciones del estudio.	81
7. Referencias bibliográficas.	83
8. Anexos.	87
8.1. Anexo 1. Tabla 1: Textos sobre la UNESCO.	87
8.2. Anexo 2. Tabla 2: Textos sobre enfoques multicultural e intercultural en educación.	89
8.3. Anexo 3. Tabla 3: Textos sobre OCDE.	91
8.4. Anexo 4. Tabla 4: Textos sobre Currículum Educativo.	92
8.5. Anexo 5. Tabla 5: Textos sobre EPCG.	96
8.6. Anexo 6.	98
8.7. Anexo 7.	99
8.8. Anexo 8.	99
8.9. Anexo 9.	100
8.10. Anexo 10.	100
8.11. Anexo 11.	101
8.12. Anexo 12.	102
8.13. Anexo 13.	102
8.14. Anexo 14.	103
8.15. Anexo 15.	103
8.16. Anexo 16.	104
8.17. Anexo 17.	104
8.18. Anexo 18.	105
8.19. Anexo 19.	106
8.20. Anexo 20.	107

8.21. Anexo 21.....	107
8.22. Anexo 22.....	108
8.23. Anexo 23.....	109
8.24. Anexo 24.....	110
8.25. Anexo 25.....	111
8.26. Anexo 26.....	113
8.27. Anexo 27.....	114
8.28. Anexo 28.....	114
8.29. Anexo 29.....	115

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1: Características principales de la UNESCO en el ámbito educativo.	15
Figura 2: Características principales de la OCDE en el ámbito educativo.	19
Figura 3. El enfoque PISA para evaluar la competencia global.	27
Figura 4: Criterios del análisis de libros de texto según Braga y Belver.	53
Tabla 6: Criterios y preguntas diseñados.	54
Tabla 7: Análisis de semejanzas y diferencias entre ambos libros de texto.....	76
Figura 5: Organismos Internacionales en el libro de Ciencias Sociales.	78
Figura 6: Organismos Internacionales en el libro de Lengua Castellana.....	79

1. Introducción y justificación del tema.

En el presente Trabajo de Fin de Grado titulado “*La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto*”, trata de la necesidad de comprobar si existe o no una transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en el currículum educativo español, y si, a través de las asignaturas que se imparten en las escuelas del estado, se trabajan valores y Educación para la Ciudadanía Global para consolidar una educación de calidad, equitativa y sobre todo, inclusiva, eliminando, de esta forma, conductas indeseadas que podemos identificar a día de hoy en la sociedad.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha indagado sobre la implicación que tienen los Organismos Internacionales en el ámbito educativo, es el caso de la UNESCO y la OCDE, además de plantearse una hipótesis inicial para poder comprobar la implicación de la Educación para la Ciudadanía Global: *¿está la Educación Para la Ciudadanía Global (EPCG) integrada en el currículum educativo español, respondiendo de esta forma a las necesidades y problemáticas que presenta la sociedad actual?* Para apoyar esta hipótesis y la presente investigación, se han utilizado dos libros de texto de 6º de Educación Primaria, concretamente de Lengua Castellana y Ciencias Sociales, de la editorial SM, dos libros que utilizan en el colegio concertado La Salle de Paterna, Valencia. Además, es importante saber en qué tipos de enfoques se basa el currículum educativo para impartir conocimientos... ¿multiculturales o interculturales? Son algunas de las preguntas que me suscita este gran tema en el ámbito de la educación, por la tendencia que reside en mí a creer que la educación es el vehículo y el motor de cambio de la sociedad, creación de ciudadanos y ciudadanas críticos, conscientes de la sociedad intercultural en la que viven, formar personas libres y que adquieran unos determinados valores para construir una sociedad mejor en la que vivir.

La Educación para la Ciudadanía Global-EPCG¹ representa un paradigma ontológico que, todavía sigue siendo un gran desconocido, y que consecuentemente no ha tenido el desarrollo epistemológico suficiente ni se ha proyectado a nivel de asignaturas, como podrá comprobarse en el recorrido sobre las leyes educativas que se han formulado en España hasta la LOMLOE.

¹ Concepto que va a ser utilizado, a partir de ahora, precisamente en sus siglas.

Por ello, es importante que sea trabajada no solo como asignatura, sino como concepto transversal en el currículum, es decir, que se pueda hallar en los libros de texto, aspectos de la Educación para la Ciudadanía Global implícitos en la teoría que se imparta en esos momentos. En este trabajo me formulo preguntas y dudas, a la vez que cuestiono mis propias creencias a través del análisis de los libros de texto, además de adentrarme en el ámbito de la Pedagogía en las líneas editoriales y conseguir imaginar nuevas alternativas y propuestas desde una perspectiva cultural, social, feminista y transversal. Mi motivación a la hora de pensar en una educación mejor, y en una sociedad, *de facto*, mucho mejor, pasa por hablar de Educación para la Ciudadanía Global, una educación crítica, sin sesgos culturales, ni sociales o económicos, una Educación para la Ciudadanía donde quepan todas las personas, sin fronteras; consiguiendo que esta sea una asignatura transversal en nuestro currículum educativo.

En definitiva, a lo largo de toda la investigación, se han podido identificar qué tipo de línea pedagógica siguen los libros de texto mencionados, indagar sobre las editoriales y sobre los organismos internacionales, para terminar con una conclusión y valoración de los resultados obtenidos.

2. Objetivos.

El objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Grado es realizar una investigación sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global-EPCG dentro del currículum educativo español, con la finalidad de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva con mirada a los Derechos Humanos en España.

Para apoyar este objetivo principal y clave en este trabajo, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar las definiciones y modelos teóricos del currículum educativo.
2. Demostrar la importancia de dos Organismos Internacionales, UNESCO y OCDE, en el ámbito de la educación para la ciudadanía global.
3. Analizar el texto de dos libros de dos asignaturas de educación primaria para revisar la orientación de Educación para la Ciudadanía Global que se detecta en ellos.

4. Reflexionar sobre la importancia de la presencia de la EPCG en ambos libros de texto, así como el modelo del que se deriva.
5. Proponer incidir en una Educación para la Ciudadanía Global Crítica-EPCGC en el modelo educativo de educación primaria actual.

3. Marco teórico.

En los siguientes apartados del marco teórico se revisará la implicación y la importancia de los Organismos Internacionales en el ámbito de la educación y en las políticas educativas que los países implementan en sus leyes y constituciones, en este caso la UNESCO y la OCDE explicando sus visiones heurísticas sobre la Educación para la Ciudadanía; además de tratar aspectos como los modelos curriculares, la implicación de la Educación para la Ciudadanía Global en el currículum educativo español y, para apoyar la investigación, se la transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en dos libros de texto, que se analizarán en los apartados finales.

3.1. Organismos Internacionales y Educación.

El fenómeno de la globalización juega un papel muy importante en los acontecimientos que suceden a escala mundial en los países del mundo, tanto a nivel político, como educativo y en el comportamiento y transformación de la sociedad en la que vivimos (Dale, 2009). Muchos de los análisis que profundizan en las implicaciones de la globalización en el terreno educativo, coinciden en señalar que el papel que los Estados jugaban en la definición y en la implementación de las políticas nacionales en educación se ha redefinido actualmente como consecuencia de la existencia de modelos y orientaciones propagados a escala internacional (De Puelles, 2012; Torres, 2009). Es entonces, en esta nueva redefinición de los modelos y orientaciones educativas, donde se pone de manifiesto la importancia que han ido adquiriendo con el paso del tiempo los

Organismos Internacionales en las reformas escolares y en la ideología implícita en cada una de ellas.

Los Organismos Internacionales con más relevancia en la actualidad tienen origen al finalizar la Segunda Guerra Mundial, aunque no todos ellos surgieron con motivación educación salvo la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura (OEI) (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). El papel de los Organismos Internacionales en el ámbito de la educación se puede entender desde cuatro perspectivas generales siguiendo a Valle (2015): el liderazgo reflexivo, el impulso de grandes proyectos de cooperación internacional en materia de educación, el establecimiento de marcos de interpretación de la realidad educativa y el intento de armonizar algunos elementos o estructuras de los sistemas educativos. Este papel de los Organismos Internacionales ha dado lugar a nuevas tendencias educativas globales, aunque no podemos hablar de leyes o normativas, pero sí de marcos reflexivos que permiten orientar el debate sobre las cuestiones educativas, es lo que consideramos “poder blando”, que se entiende como los documentos que marcan la tendencia a seguir para la consecución de unos objetivos educativos que deberían compartirse por todos los países con independencia de sus diferencias culturales, ideológicas o situación económica, sin intención impositiva explícita (Nye, 2004).

En lo que respecta a los proyectos y programas de cooperación internacional, estos han permitido que países con menos recursos hayan podido desarrollar acciones como la alfabetización de adultos, la escolarización de niños y niñas, la atención socioeducativa temprana o la movilidad de estudiantes y profesores (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Un ejemplo claro de los procesos de armonización es la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mediante el cual las instituciones de enseñanza superior de muchos países han equiparado sus estructuras de forma que sea posible el reconocimiento de titulaciones y de periodos de estudio.

Como prueba de la globalización, la hoja de ruta de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, encontramos un nuevo régimen de gobierno educativo global sostenido tanto en el Aprendizaje para Todos y Todas como en la Educación para el Desarrollo Sostenible (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

En este apartado, se revisan dos organizaciones de la ONU en materia de educación: la UNESCO y la OCDE.

3.1.1. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La UNESCO pertenece a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que fue fundada en 1945 tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial por 51 países que tenían como objetivo preservar la paz y la seguridad internacional, promoviendo el progreso social y mejorar la calidad de vida y los Derechos Humanos. La ONU está compuesta por diferentes organismos a parte de la UNESCO, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

Este organismo fue constituido de manera oficial el 4 de noviembre de 1946 con sede en París y, actualmente, se encuentra integrado por 193 países, a excepción de EE.UU y de Israel, además de contar con la presencia de Estados no miembros en calidad de observadores, como es el caso de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales y fundaciones. Asimismo, podemos establecer la organización de la UNESCO de la siguiente forma:

- *Órganos rectores:* Conferencia General, Consejo Ejecutivo y la Secretaría.
- *Regiones de la UNESCO:* África, Estados Árabes, Asia y Pacífico, Europa y América del Norte, América Latina y el Caribe.
- *Miembros y relación con otras comunidades:* Estados miembros, Miembros asociados, Sistemas de Naciones Unidas, Organizaciones intergubernamentales, Bancos Multilaterales de Desarrollo, Organizaciones no gubernamentales, Sector privado.

La UNESCO se presenta como un líder en distintas áreas que establece como sus competencias, como es Educación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Cultura y Comunicación e Información. Además, la UNESCO centra su actividad con un enfoque interdisciplinar (Martínez-Usarralde, Viana-Orta y Villaroel, 2015): el cambio climático,

el diálogo entre civilizaciones, la educación para el desarrollo sostenible, actividades prospectivas, VIH y Sida, las TIC en educación, situaciones de postconflicto y postdesastre, la enseñanza de las ciencias, pequeños estados insulares en desarrollo y el trabajo con y para la juventud.

En cuanto a los objetivos o estrategias clave de la UNESCO, pueden distinguirse las siguientes (Egido y Martínez-Usarralde, 2019):

1. Erigirse en laboratorio de ideas, para sugerir propuestas innovadoras.
2. Desarrollar la agenda mundial mediante el análisis de políticas, seguimiento y definición de objetivos.
3. Establecer normas en sus competencias y supervisar su aplicación.
4. Fortalecer la cooperación internacional y promover alianzas, el aprovechamiento compartido del conocimiento y las asociaciones de colaboración operativas.

Si nos centramos en la competencia de educación, que es la que preocupa en el presente trabajo, se observa que esta constituye una de las políticas más firmes de la UNESCO. La evidencia se encuentra en que, las políticas educativas de la UNESCO, se han expandido a través de las Convenciones Internacionales, de las recomendaciones que van dirigidas a los Estados miembros donde se les invita a adoptar medidas legislativas basadas en esos principios y normas; también a través de las Declaraciones, Cartas y otros instrumentos normativos. Entre estas normas o políticas, podemos destacar el muy reconocido Informe Delors del año 1996, que apostaba por el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir juntos. La prevención de los conflictos en el aula supone, así la preparación para la sociedad plural y democrática, está asociada a los Derechos Humanos de “tercera generación”, que hablan a favor del ecologismo, pacifismo y reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho de las personas a ejercer libremente su cultura y defender su propia identidad cultural (Pérez Luño, 2006).

Por otro lado, el proyecto EPT (Educación Para Todos) de la UNESCO, es el proyecto más firme y consolidado basado en la idea de conseguir una educación para todas las personas y con el objetivo de conseguir el liderazgo en materia de educación a nivel internacional y nacional. Con el fin de hacer que la educación sea un derecho, como se establece en Declaraciones y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), han tenido lugar diferentes Conferencias Internacionales en Educación que han tratado aspectos relacionados con la educación de calidad, la educación para el desarrollo

sostenible, perspectiva de género, aprendizaje de adultos y la enseñanza superior (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

Una de las últimas campañas de la UNESCO en materia de educación y relacionada con la EPT, ha sido la de 2017, titulada “La Educación transforma vidas”, con su posterior informe. basada en la idea de que una educación de calidad y en valores hará posible el empoderamiento de la mujer, la no discriminación, el cuidado constante y responsable del medio ambiente, la salud y favorecerá la creación y consecución de empleos dignos y que no sean precarios, fomentando en el bien común. Para ello, la UNESCO trabajó sobre cinco ámbitos: diálogo sobre políticas, seguimiento, sensibilización, movilización y trabajo centrado en aumentar las capacidades de la persona.

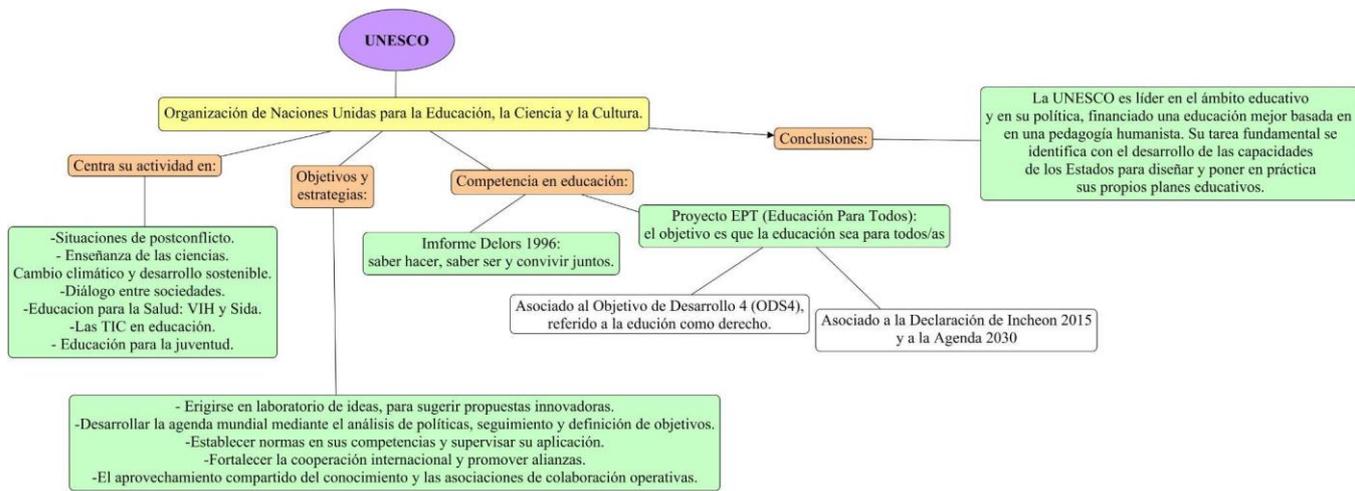
Dentro de la Agenda 2030 que se menciona anteriormente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible dedicado a la educación es el número cuatro que trata de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Esto último se establece en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 aprobada en 2015, donde se generó un compromiso mundial y de toda la comunidad educativa, donde se pretende transformar la vida de las personas mediante la educación, es decir, la educación es entendida como el motor de cambio y desarrollo de las personas, la educación es un bien público, un derecho fundamental y la base para el ejercicio de los demás derechos. Esta Agenda supone un gran reto para la UNESCO además de la oportunidad para adquirir nuevas funciones y coordinar los esfuerzos que se realizan a escala global y regional para la consecución de los ODS.

En definitiva y pese a las críticas que pueda suscitar este organismo y los obstáculos que puedan surgir a lo largo de la configuración de las sociedades, culturas y cambios en ellas, la UNESCO continúa siendo líder en el ámbito educativo y en la política educativa, es un organismo que financia una educación mejor y posible para todas las personas llevando consigo la política de una educación centrada en la persona en base al paradigma humanista (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Según Pedró, la tarea fundamental de la UNESCO en educación se identifica con contribuir al desarrollo de las

capacidades de los Estados miembros para que puedan diseñar y poner en práctica sus propias políticas y planes educativos (Pedró, 2015: 17).

A modo de resumen, podemos visualizar en esta figura, los grandes rasgos y aportaciones que hace la UNESCO al ámbito de la educación.

Figura 1: Características principales de la UNESCO en el ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia.

3.1.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una organización internacional que tiene como objetivo diseñar políticas que fomenten la igualdad de oportunidades y el bienestar para todos y todas. Trabaja junto con gobiernos, legisladores para establecer estándares internacionales basados en la evidencia y para encontrar soluciones a los desafíos sociales, económicos y ambientales, pretende mejorar el desempeño económico de los países y crear empleo, fomentando así una educación sólida, además de luchar contra la evasión fiscal internacional; por último, la OCDE asesora sobre políticas públicas y establece estándares internacionales (OCDE, 2022).

La OCDE es en la actualidad el organismo con más peso en el ámbito de la educación. Fue fundada en 1961, año en el que Canadá y Estados Unidos junto con 18 países europeos (entre los que se encontraba España), se unieron para crear un organismo intergubernamental destinado al desarrollo global (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

La OCDE trabaja junto con gobiernos, parlamentos y alcanza a la sociedad civil, es decir, se reúne con representantes empresariales y laborales y contribuye en las decisiones que se toman en las reuniones de los países del G20, además, los estándares que se mencionan anteriormente, se crean en colaboración con los países miembros. Estos estándares van desde instrumentos vinculantes como es el caso de la Convención Antisoborno (1997) hasta recomendaciones diseñadas para proteger al consumidor y al medioambiente, entre otros. Estos estándares y códigos ayudan a nivelar el campo de juego global, profundizar la cooperación internacional y alentar a todos los países a abordar los desafíos y mejorar su propio desempeño, en total existen en la actualidad más de 450 estándares internacionales (OCDE, 2022).

Los valores fundamentales que sustentan todo este trabajo que realiza la OCDE (2022) son:

- *Objetividad*: los análisis impulsados por este organismo son independientes y se basan en la evidencia científica.
- *Apertura*: fomenta el debate y la comprensión compartida acerca de los problemas globales.
- *Fomento*: revisión de la educación y conocimientos.
- *Pioneros*: se identifican y abordan desafíos emergentes y a largo plazo.
- *Ética*: la credibilidad del organismo se basa en la confianza, la integridad y la transparencia.

El enfoque que tiene la OCDE a la hora de trabajar también se basa en una serie de principios o valores fundamentales (OCDE, 2021):

- Recogida y análisis de datos.
- Discusión y consulta.
- Diálogo y colaboración.
- Establecimiento de normas y orientación sobre las mismas.
- Soporte a la implementación de las normas.

- Revisión por pares, lo que quiere decir que se reúnen los países y los expertos o expertas para analizar el impacto de las políticas implantadas y tratar las áreas que deben ser mejoradas.

Pero ¿qué deben hacer los países para ser aceptados como miembros? La respuesta es sencilla, deben comprometerse a cumplir tres valores básicos, como son, la economía de mercado, la democracia y el respeto de los Derechos Humanos. Actualmente, la OCDE cuenta con 38 países miembros, siendo Costa Rica la última incorporación.

En cuanto al ámbito de la educación, la OCDE dice ayudar a las personas y las naciones a identificar y desarrollar el conocimiento y las habilidades que impulsan mejores trabajos para generar prosperidad y terminar con la exclusión social. Este organismo cuenta con distintas áreas de trabajo en el ámbito de la educación divididas en la medición de resultados, enseñando y aprendiendo, desarrollo y uso de habilidades, desarrollo e implementación de políticas y la innovación en el futuro de la educación. En la primera área de trabajo, medición de resultados, encontramos el Informe PISA, la Encuesta de Habilidades de Adultos (PIAAC), Estudio de Habilidades Sociales y Emocionales, Estudio Internacional sobre Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil y Política de la Educación Superior.

En cuanto al primer ítem, el Informe PISA, es el Programa para la Evaluación Internacional de la OCDE que mide la capacidad de los jóvenes de 15 años para utilizar los conocimientos y habilidades de lectura que poseen, así como de matemática y ciencias, para enfrentarse a la vida real (OCDE, 2022). Este informe lleva realizándose desde el año 2000 llevándose a cabo cada tres años, siendo el último en el año 2018.

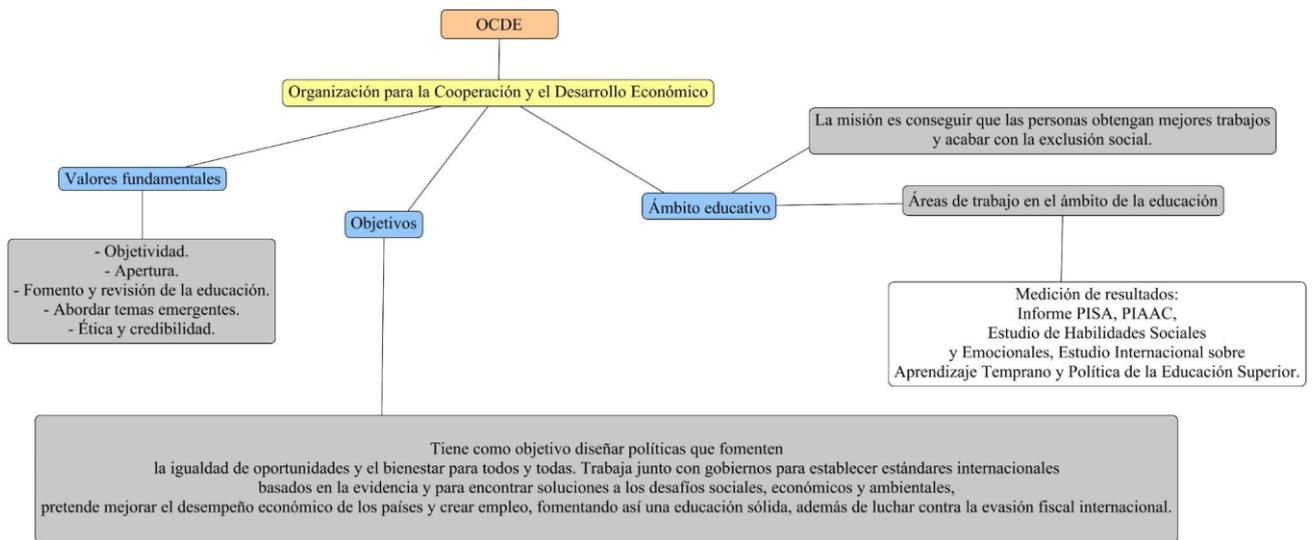
En las pruebas PISA del año 2018 también encontramos el ítem de la competencia financiera del alumnado, los datos obtenidos en esta competencia aportan información sobre cuántos jóvenes manejan ya dinero y se implican en decisiones financieras, esta competencia lleva evaluándose en 2012, 2015 y en 2018. En cuanto al informe de España del año 2018 que se igualó al de la OCDE, el 15% del estudiantado no alcanzó el nivel básico de rendimiento en competencia financiera. La justificación de esta nueva competencia introducida por la OCDE desde hace tres años, se basa en que los jóvenes son consumidores y consumidoras y se van a enfrentar a diferentes tomas de decisiones como pueden ser elegir planes de ahorro, además, justifica esta mercantilización con la inevitable acabada de toda persona en el mundo laboral y que todas y todos los estudiantes

acabarán teniendo una hipoteca o un préstamo, cosa de la que nadie podrá librarse en este mundo globalizado y regido por el capitalismo. En España, la educación financiera se ha desarrollado en la última década a través de enfoques transversales o como asignaturas o materias específicas dentro del currículo de ESO o del Bachillerato, como, por ejemplo, en la LOE y la modificación que introdujo la LOMCE, se contemplaban contenidos económicos y financieros en asignaturas de la ESO, Bachillerato y en Ciclos de Formación Profesional. En la actualidad, con el nuevo proyecto de ley educativa (la LOMLOE), se mantiene la importancia de la educación financiera, tanto en sus enfoques transversales como en el mantenimiento de materias específicas, cuyos planes educativos asumen principios y recomendaciones enumerados por la OCDE, además de contar con la implicación en educación de distintas entidades bancarias como la Caixa y BBVA, que cuenta con fundaciones y obras sociales con objetivos educativos.

En definitiva, como se ha podido observar en estas líneas, la OCDE es un organismo internacional con mucha importancia en el ámbito de la educación, teniendo como objetivo el fomento de la economía de los países miembros del mismo y, como se ha analizado, introduce las competencias financieras para fomentar la educación en este ámbito y dentro de las leyes educativas de los países. Respecto a la competencia que ahora nos interesa, por ser objetivo de este trabajo, la competencia global su posición frente a la diversidad cultural no deja de ser una posición en el modelo multicultural, que solo se refiere al cultivo de valores como el respeto a la otra persona pero no de compartir los valores de otras culturas ni de que en el aula se fomente que el alumnado se interese por el resto de las culturas teniendo, de este forma, una educación y formación mucho más profunda y rica en valores. La educación en España también está influida por las decisiones económicas y por la educación financiera como se ha podido comprobar, ya que las entidades financieras están implicadas en el ámbito educativo para poder formar al alumnado en el mundo del capitalismo y consumismo.

A continuación, podemos observar en la Figura 2, a grandes rasgos, las ideas principales y la implicación de la OCDE en el ámbito de la educación.

Figura 2: Características principales de la OCDE en el ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia.

3.2. Las dos visiones de entender la Educación para la Ciudadanía según la OCDE y la UNESCO: Global *versus* mundial.

El discurso internacional del desarrollo suele aludir a la educación como derecho humano y como un bien público. El principio de la educación como derecho humano fundamental que permite la realización de los demás se asienta en marcos normativos internacionales, asigna al estado la función de asegurar el respeto, el cumplimiento y la protección del derecho a la educación. Además de su función como administrador de la educación, el estado debe actuar como garante del derecho a ella (UNESCO, 2015). Esta teoría de la educación como bien público mundial cuenta con una larga trayectoria, comenzando a trabajar con ella desde 1950, ya que se empezó a considerar que los bienes comunes son aquellos que, independientemente del origen, se caracterizan por tener un carácter obligatorio y necesario para que las personas puedan realizar sus derechos fundamentales. El conocimiento es patrimonio común de la humanidad y, al igual que la educación, debe ser considerado un bien común mundial (PNUD, 1999).

Por otro lado, se ha intensificado en todo el mundo la tendencia a la privatización de la educación en todos los niveles, sobre todo en la educación primaria en países con bajos ingresos. La privatización de la educación puede entenderse como el proceso por el que pasan de manos del estado o de las instituciones públicas a individuos y organismos privados las actividades, los haberes, la gestión, las funciones y las responsabilidades propias de la educación (UNESCO, 2015).

En los siguientes apartados trataremos individualmente las diferencias que existen entre estos dos grandes organismos internacionales, la UNESCO y la OCDE, que tanto peso e influencia tienen en el ámbito educativo y en las actuaciones que se llevan a cabo en los países miembro; hablando y diferenciando entre Educación para la Ciudadanía Mundial y Educación para la Ciudadanía Global.

3.2.1. La UNESCO: Educación para la Ciudadanía Mundial.

La Educación para la Ciudadanía Mundial constituye un concepto medular de la visión de la UNESCO para la educación en el siglo XXI (UNESCO, 2015a), y se erige en un pilar de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda de Educación 2030 (ONU 2015; UNESCO, 2015b). La ECM reemplaza iniciativas anteriores en materia de educación e integra conceptos que han sido previamente definidos sobre "la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales" (UNESCO, 1974), "la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia" (UNESCO, 1995); y la educación para "aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer" (Delors et al., 1996). Por otra parte, el nuevo concepto de ECM abarca todos los elementos fundamentales de la transmisión de conocimientos: el currículo, la pedagogía y evaluación, los principios y las prácticas, así como la enseñanza y el aprendizaje.

El concepto de ECM suscita interés dado que engloba de manera convincente y significativa las múltiples dimensiones de la fase actual de la mundialización y los paradigmas interpretativos del estado posnacional que la acompañan. No obstante, el concepto es tanto polémico como nuevo para los currículos nacionales a nivel mundial. Por lo tanto, es intrínsecamente interesante descubrir cómo este nuevo marco omnicomprendivo que afecta al área primordial de la ciudadanía repercute sobre los lineamientos curriculares recientes a partir de una muestra de países con características enormemente contrastantes (Cox, 2017).

En el ámbito de la Educación para la Ciudadanía, la UNESCO concentra sus esfuerzos en diversos temas específicos: La educación como instrumento para prevenir el extremismo violento, la educación sobre el Holocausto y el genocidio, las lenguas en la educación, a los que se añadirá pronto la formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad. La UNESCO garantiza la difusión de la ECM mediante una amplia red mundial integrada fundamentalmente por sus propios institutos y centros de Categoría 1, otras agencias de las Naciones Unidas y organizaciones intergubernamentales, en particular organizaciones regionales como el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible de la UNESCO (MGIEP, por sus siglas en inglés), el Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África (IICBA), el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), el Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU), la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA) y el Programa UNITWIN y de Cátedras de la UNESCO (UNESCO, 2022).

La educación para la UNESCO desempeña un papel esencial en la labor de dotar a los jóvenes de conocimientos, de valores o de competencias y actitudes necesarias para comprender que tienen derechos y promover sociedades más justas y democráticas. Además, este organismo, desarrolla programas educativos que proporcionan a los pequeños y a los jóvenes, una enseñanza sobre sus derechos y sobre lo qué es el estado de derecho, proporcionándoles medios para convertirse en ciudadanos y ciudadanas justos.

Una de las iniciativas que tiene la UNESCO, junto con la UNODC, es “la educación para la ciudadanía mundial: enseñar una cultura de la legalidad”, que tiene como objetivos (UNESCO, 2022):

- Proporcionar orientaciones políticas a los agentes del cambio de los sectores de la educación y la justicia.
- Ayudar a los docentes de los niveles primario y secundario poniendo a su disposición herramientas pedagógicas y pedagogías interactivas que dan a los alumnos y alumnas los medios para que sean escuchados y para participar en la vida democrática.
- Enseñar a los formadores de los docentes y a los encargados de la formulación de políticas a integrar este aprendizaje en los sistemas educativos.
- Estimular la movilización de los niños y jóvenes en favor de sociedades justas.

En cuanto a la elaboración de libros de texto, la Agenda 2030 de Educación reafirma la importancia de las oportunidades brindadas con miras a alcanzar una educación para la ciudadanía mundial que incluye desde la creación de entornos de aprendizaje inclusivos hasta el contenido de los planes de estudio. La preparación de libros de texto de calidad contribuye a la aplicación de numerosos instrumentos internacionales ratificados por los diferentes gobiernos con miras a garantizar la libertad, la igualdad y la no discriminación como es el caso de la Recomendación de 1974. El proyecto de la UNESCO “Carpeta para la revisión y adaptación de planes de estudio, libros de texto y otros materiales didácticos para suprimir los estereotipos relativos a la cultura, la religión y el género” es el resultado de los esfuerzos llevados a cabo por la Organización con miras a fomentar la cultura y la paz. Dicho proyecto tiene como objetivo la consecución del ODS 4 y ayudará a los Estados Miembros en la elaboración de libros de texto de calidad y recursos didácticos que reflejen valores como la diversidad y la comprensión a nivel mundial. El objetivo es poner al alcance de los representantes políticos, los autores, los investigadores y todas las personas implicadas en la elaboración, la distribución y la utilización de libros de texto y de recursos didácticos los instrumentos necesarios para mejorar la calidad y pertinencia de éstos (UNESCO, 2022). La preparación de esta carpeta de instrumentos se inserta en el marco de un memorando de entendimiento entre la UNESCO y Arabia Saudita para la cultura de paz y el diálogo.

En cuanto a la promoción de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), esta guía contribuirá a la actualización de los libros de textos con miras a incitar a los educandos para que adquieran un profundo y riguroso respeto de todos los aspectos relativos a las múltiples formas de la diversidad (UNESCO, 2022).

La UNESCO entiende el concepto de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) como un bien público, los individuos y las comunidades progresivamente se empoderan gracias a la consolidación de la democracia en muchos países y a la ampliación del acceso al conocimiento, esta afirmación se aplica a la política educativa cuando tanto el sector público como el privado tienen interés en participar en la creación de sociedades inclusivas del conocimiento (Tawil, 2013).

El concepto de "ciudadanía mundial" sigue siendo muy amplio, cuando no está en disputa, por lo que resulta difícil llevarlo a la práctica en la educación (Davis, 2006). La globalización está abriendo nuevos espacios económicos, sociales y culturales al margen de las fronteras nacionales (Law, 2004) y propiciando "el surgimiento de enclaves de ciudadanía fuera de los confines del Estado nacional" (Sassen, 2002). Además, se está produciendo un mayor grado de interconexión e interdependencia directa e indirecta de las personas en todo el planeta, al margen de las comunidades locales y los Estados-nación a los que pertenecen, no solo hacen efectivo el cosmopolitismo, sino que lo convierten en algo necesario (Appiah, 2008). El cosmopolitismo se basa en el reconocimiento de la legitimidad del principio de universalidad. De hecho, este principio es fundamental para la perspectiva humanista, humanitaria y de derechos humanos, según la cual las personas, además de ser miembros de comunidades locales y ciudadanos de Estados-Nación, han de considerarse miembros de una comunidad mundial de seres humanos.

Siguiendo esta idea de la UNESCO, se entiende por 'educación para la ciudadanía' una esfera de enseñanza y aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, tanto académica como extraacadémica, que está centrada en la educación social, cívica y política entendida como parte esencial de la formación de la ciudadanía en cualquier contexto (Tawil, 2013).

Dentro del discurso internacional sobre el desarrollo, se suele olvidar de la Educación para la Ciudadanía, una dimensión sociopolítica esencial de la educación, relegada a un segundo plano por la preponderancia de los fines de la educación de carácter más socioeconómico y apolítico.

Esta diversidad de interpretaciones conforma un continuo de enfoques en materia de ciudadanía que va de los más minimalistas y conservadores, orientados a la reproducción del orden social vigente, a otros más ambiciosos y críticos que tienen como fin la adaptación al cambio, cuando no la transformación de la dinámica social imperante (Kennedy, 1997; Kerr, 1999; McLaughlin, 1992;):

- *Enfoques conservadores*: "civismo" o la "educación cívica", se centran en la enseñanza y la transformación de información y conocimientos sobre la historia del orden social y el funcionamiento de las instituciones nacionales.
- *Enfoques críticos*: "educación para la ciudadanía", y "educación para la ciudadanía transformadora o crítica", se centran en el alumnado y en el fomento de competencias y actitudes para que participe en un orden social en constante evolución y contribuya al mismo.
- *Enfoques éticos*: vinculados a los derechos civiles, sociales y políticos, la Educación para la ciudadanía dirime su objeto de estudio de la anterior "educación cívica", basada en valores nacionales y culturales.

Los temas abarcados por los programas educativos que se examinan pueden agruparse en cuatro ámbitos generales (OXFAM, 2011):

1. *Cuestiones relativas a los derechos humanos*: derechos y deberes fundamentales del ser humano; derechos del niño; igualdad de género; derechos culturales; libertad de expresión (educación en derechos humanos, educación humanitaria, etc.).
2. *Cuestiones relativas al medio ambiente*: ordenación sostenible de los recursos naturales; repercusión de las pautas de producción y consumo; cambio climático; diversidad biológica (educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, etc.).
3. *Cuestiones relativas a la justicia social y económica*: pobreza; salud y bienestar; desigualdad; transformación rural; migración; pautas de discriminación y

exclusión (educación mundial, educación para el desarrollo, educación sobre la salud, etc.).

4. *Cuestiones interculturales*: identidad; diversidad cultural; patrimonio mundial; las artes; los idiomas; la historia mundial: sistemas de conocimiento autóctonos; paz y conflicto (entendimiento intercultural e internacional, aprender a vivir juntos, educación para la paz, solución de conflictos, etc.).

Se pretende que todos los aspectos de la educación contribuyan al desarrollo sostenible, de modo que la EPC tiene como función de estar centrada en la socialización moral, civil y política, haciendo referencia de esta forma a la integración de las dimensiones de la globalización en la educación para la ciudadanía, tanto a nivel local como a nivel nacional.

En definitiva, la "educación para la ciudadanía mundial" se erige, sin duda, en un marco o paradigma que expresa un fin colectivo de la educación, pone de relieve la contribución esencial de la educación a la formación de la ciudadanía en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente espoleado por los múltiples procesos relacionados con la globalización, guarda relación directa con la función de la educación de socialización cívica, social y política y, en última instancia, con la contribución de la educación a la preparación de los niños y jóvenes para hacer frente a las dificultades del mundo actual, cada vez más interconectado e interdependiente (Tawil, 2013).

3.2.2. La OCDE: Educación para la Ciudadanía Global.

Siguiendo la misma línea de explicación del concepto de 'educación para la ciudadanía', hablamos del siguiente organismo internacional, la OCDE, que también está involucrado en la educación y aporta sus creencias y directrices a sus países miembros.

La OCDE, en efecto, es un organismo que también se ha involucrado de manera visible en la EPCG. En este caso, en el año 2018 se añadió al Informe PISA la denominada Competencia Global que, según este mismo informe, "tiene como objetivo el aprendizaje multidimensional y permanente, los individuos a escala mundial pueden examinar

cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (OCDE 2018).

Esta definición describe cuatro dimensiones de competencia global, necesarias en la vida cotidiana de las personas: la capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural; la capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones diferentes del mundo,; la capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contexto nacionales, étnicos, religiosos, sociales y culturales y de distinto sexo; y la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivistas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

En cuanto a los bloques fundamentales de la competencia global, se hallan cuatro grandes bloques, relacionados entre sí (ver Figura 3):

- *Conocimientos del mundo y de otras culturas:* se debe tener conciencia de las cuestiones globales que afectan a la vida local y al mundo, conocimiento intercultural, es decir, el conocimiento de las culturas para ser capaces de no tener estereotipos ni discriminar a otras personas. El plan de estudios de los centros educativos debe prestar atención a la cultura y relaciones interculturales, desarrollo socioeconómico e interdependencia, la sostenibilidad medioambiental, y el apoyo de las instituciones formales e informales que apoyan las relaciones pacíficas entre las personas y el respeto a los Derechos Humanos (Intermón OXFAM, 2015).
- *Habilidades para comprender el mundo y actuar:* esta competencia se basa en habilidades específicas de carácter cognitivo, comunicativo y socio-emocionales; que se definen como la capacidad para llevar a cabo un pensamiento y comportamiento complejo, lo cual requiere que el alumnado adquiera muchas destrezas como la comunicación efectiva y respetuosa, la toma de perspectiva para comprender cómo se comportan las demás personas, y la adaptabilidad en cuanto a pensamiento y comportamiento dependiendo del entorno cultural predominante (OCDE, 2018).
- *Actitudes de apertura, respeto por los individuos de diferentes contextos culturales y conciencia global:* este punto se refiere a la mentalidad que un individuo adopta hacia una persona, grupo o institución que integra creencias,

evaluaciones, sentimientos y tendencias a comportarse de una forma en concreto, es decir, que el comportamiento competente siempre requerirá de una actitud de apertura hacia personas de otros contextos culturales y poseer una mentalidad global con respeto a la dignidad del resto de las personas a sus creencias (Byram, 2008; Consejo de Europa, 2016).

- *Valoración de la diversidad y de la dignidad humana:* ambos factores constituyen filtros críticos a través de los cuales los individuos procesan la información acerca de otras culturas y deciden cómo interactuar con ella. Las personas que cultivan estos valores son más conscientes de sí mismos o mismas y del entorno que les rodea (Schwartz, 2012).

La evaluación en PISA 2018 de esta competencia se compone de dos partes, una prueba cognitiva, que está diseñada para suscitar capacidades del alumnado que examinen con perspectiva crítica los problemas mundiales, reconocer influencias externas sobre perspectivas y visiones distintas del mundo, aprender a comunicarse con otros en contextos interculturales e identificar las líneas de acción para abordar estas cuestiones. Por otro lado, la parte del cuestionario de contexto, el alumnado debe contestar a las preguntas para evaluar el grado de familiaridad que tienen con cuestiones globales, nivel de desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas, la actitud que tienen hacia personas de otras culturas y qué oportunidades tienen en su centro educativo de desarrollar esta competencia (OCDE, 2018).

Figura 3. El enfoque PISA para evaluar la competencia global.



Fuente: OCDE (2018: 31).

La educación para la competencia global se basa en las ideas de distintos modelos de educación global, como, por ejemplo, la educación intercultural, la educación para la ciudadanía global y la educación para la ciudadanía democrática. A pesar de las diferencias que puedan existir entre los modelos, estos enfoques comparten un objetivo común para fomentar la comprensión del mundo por parte del alumnado y capacitarlo para expresar su punto de vista y fomentar la participación en sociedad (Consejo de Europa, 2016).

Por otro lado, la Educación para la Ciudadanía Global tiene como objetivo empoderar estudiantes a participar y asumir roles activos a nivel local, nacional y globalmente, para enfrentar y resolver desafíos globales y en última instancia, convertirse en contribuyentes proactivos a un mundo justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. Existen tensiones y malentendidos alrededor del concepto de la Educación para la Ciudadanía Global, que son los siguientes (UNESCO, 2017):

- *Global vs. local:* la ECG promueve un ideal basado en la solidaridad global y en un sentido de pertenencia a una humanidad común, mientras anima al estudiantado a tomar decisiones y tener responsabilidades a nivel mundial, aunque es visto a veces como un ideal que prioriza las necesidades globales y determina qué posibilidades tienen las personas a lo largo de su vida.
- *Centrarse en el individuo vs. abordar lo político y el contexto social:* como la ECG se centra en el desarrollo de las personas y sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se presta menor atención a cuestionar los contextos sociales y políticos.
- *Importancia de la ECG en contextos difíciles:* la ECG se percibe como un enfoque que no tiene cabida en los entornos educativos de contextos pobres, afectados por conflictos o remotos.
- *Meta aspiracional de la ECG:* el objetivo de la ECG se basa en la importancia que tiene el desarrollo cognitivo, socioemocional y las habilidades conductuales con el fin de empoderar a las personas para convertirlas en ciudadanos responsables y comprometidos.

La ECG nace con la necesidad de hacer frente a los nacionalismos, dando a los países miembros y a la sociedad en general, una serie de recomendaciones (UNESCO, 2018):

- *Aprender a vivir juntos*: la ECG puede ser implementada de diversas maneras y para diferentes grados. La idea central de esta visión es que todos aprendamos a vivir en paz y dignidad.
- *Contextualizar y construir sobre lo local y el país contexto*: Aprender sobre y para la ciudadanía mundial deben incorporar y basarse en valores locales, cosmovisiones y tradiciones.
- *Compromiso cívico y político constructivo*: desarrollar las habilidades cívicas y políticas de los alumnos para participar constructivamente en la toma de decisiones a nivel local y nacional deben priorizarse los procesos y mecanismos, a todos los niveles de educación y durante toda la vida.
- *Autoconocimiento e inteligencia emocional*: Las emociones como el miedo, la ira, el resentimiento y la ansiedad pueden crear formas de nacionalismo.
- *Indagación crítica*: En nuestro mundo globalizado, marcado por un acceso relativamente fácil a la información de diversas fuentes, los alumnos se enfrentan a la necesidad de manejar nuevos niveles de información compleja que pueden generar miedos y ansiedad.
- *Habilidades para la ciudadanía digital*: La ECG debe enfatizar la importancia de la 'alfabetización mediática e informacional' (MIL) y competencias de ciudadanía digital para ayudar a los estudiantes a examinar la información y el contenido de los medios.
- *Marcar la diferencia para las poblaciones marginadas*: La ECG tiene que ser una herramienta útil para todos los grupos de la población, especialmente los más vulnerables y privados de derechos, es decir, debe ser vista como un medio para mejorar la educación y la capacidad que tiene esta para contribuir al desarrollo humano y su bienestar.
- *Dirección a aquellos que están en condiciones de decidir*: Enfocado a adultos que no han completado su escolarización o no se han beneficiado de esta.
- *Rediseñar el desarrollo docente*: Maestros y educadores están a la vanguardia del proceso de aprendizaje y necesitan participar en el desarrollo del contenido de la ECG, así como ser apoyados en su práctica docente para poder integrar en la

misma las tres dimensiones de la ECG (la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual).

- *Ampliar y diversificar las asociaciones:* Para ampliar el alcance de la ECG, es necesario mirar más allá y construir alianzas con la comunidad empresarial, actores religiosos y los medios de comunicación.

3.3. ¿Qué entendemos por Currículum Educativo?

¿Qué interpretamos, a continuación, a nivel mundial por Currículum Educativo? es una pregunta que desencadena en una compleja respuesta, puesto que, bajo mi punto de vista, no tiene una respuesta unívoca, sino que son varias que interaccionan entre sí en una red compleja, dando lugar a lo que conocemos por el Currículum Educativo de un país. Para poder concretar la definición de los distintos componentes del currículum, es necesario entender la influencia y el peso que ejercen los diferentes organismos y las diferentes normativas a nivel mundial, los estilos de vida de cada cultura o población, la economía de un país, la situación de desarrollo, la historia del contexto donde se haya este currículum y la realidad de las personas que interaccionan con él. Es el instrumento que regula la práctica educativa y los materiales y métodos didácticos.

A continuación, desarrollaremos en los siguientes apartados las ideas plasmadas anteriormente. Para ello, se abordará, en primer lugar, cómo se regula el contenido del currículum educativo diseñado por el Ministerio de Educación desde la práctica educativa; en segundo, qué teorías o modelos existentes categorizan el currículum de un modo u otro según el contenido y la intención que tengan desde la importancia que tiene la interculturalidad dentro de las aulas. Además, en tercer lugar, se revisará cómo se ha producido, históricamente, la integración de la Educación para la Ciudadanía -EPC en el currículum educativo y qué importancia se le da hoy en día tanto en el currículum como en el aula. Estos apartados, a su vez, apoyarán el análisis posterior del componente de EPC en dos libros de texto de la etapa de Educación Primaria.

3.3.1. El currículum como instrumento regulador de la práctica educativa.

El currículum define nuestro camino por el conocimiento y forja nuestra identidad, es una cuestión política, sometida a los intereses distintos y enfrentados de culturas y grupos sociales. Si la educación es un derecho, en el periodo de escolarización obligatoria el currículum debería ser el instrumento que nos permite crecer como seres humanos que van desarrollando su capacidad para interpretar críticamente la experiencia vital, lo que Freire llamaba alfabetización al aprendizaje de la lectura crítica de la realidad (Martínez-Bonafé, 2016).

El currículum es entendido como un plan en el cual se desempeña la práctica docente y que permite una organización y control de las actividades que se van a desarrollar dentro del proceso educativo con el fin de realizar acciones escolares para alcanzar unos objetivos determinados. La temática curricular el análisis del currículum y su implementación en las instituciones educativas, es en la actualidad, un elemento esencial a la hora de comprender la dinámica de los procesos que se dan desde las aulas hasta el núcleo interno que posee cada centro educacional (Hernández-Sánchez y García-García, 2018).

Toda práctica docente debe basarse en una educación transformadora para formar nuevas generaciones para la ciudadanía global, por lo tanto, esto exige la acción de unos educadores y educadoras movilizadas por una cultura de vanguardia (Morin, 2011). Si no hay transformación no hay educación, necesitamos una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo. Es la perspectiva desde la cual se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación; es la perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora (Hernández-Sánchez y García-García, 2018).

En todas las formas de ciudadanía en que se sitúa el ciudadano y la ciudadana actual, en cualquier lugar del mundo (como globalizado tanto en cambios, intereses, informaciones y, paso a paso, incluso en estilos de vida y de pensamiento), ésta forma de ciudadanía debe aprender a coger y integrar la conexión a la “mundialidad” o “ciudadanía global”. Así pues, la ciudadanía global queda definida como una frontera que va avanzando y creciendo, también como un desafío, y como un deber complejo para situarse en el centro de las políticas y de los procesos formativos, culturales y educativos,

es un deber alimentado por tres factores: diálogo, solidaridad, derechos humanos, y llevando adelante, a la vez, con decisión y capacidad problemática propias del encuentro (y dentro del encuentro) entre las culturas. Son los y las docentes quienes pueden dar, en primer lugar, un impulso a los procesos de transformación, a la investigación, a la innovación, a los cambios políticos, asumiendo el papel de “intelectuales transformadores” y “actores ético- sociales” empeñados en conseguir un modelo de ciudadanía responsable ante la humanidad y el planeta (Hernández-Sánchez y García-García, 2018).

El currículum educativo se encuentra inmerso en la tradición del libro de texto, que separa la experiencia del sujeto y el conocimiento que se pretende construir, lo que ha desembocado en una obsesión y una dependencia hacia el libro de texto, basando la educación y la práctica de la misma en estándares globalizados de evaluación, como es el caso del Informe PISA. Frente a esta tradición, lo que los nuevos discursos vienen a plantear es que la educación hoy consiste en desarrollar y entrenarnos en las competencias con las que se adquiere capital humano. Este es un cambio muy significativo: frente al debate sobre lo básico de cada asignatura, así como qué asignaturas son básicas, el debate sobre el dominio de competencias que nos doten de capital humano, según estándares que marcan organismos transnacionales como la OECD y otros (Martínez-Bonafé, 2016).

La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros (Kemmis, 1988). Esto genera un problema de ideología, problema económico, social... Si consideramos el currículum como construcción cultural, esto es, un modo de organizar una serie de prácticas educativas en una sociedad, concluiremos que su estudio es más un dominio interdisciplinar, sujeto a debate e interpretación, que un campo de conocimientos estables y establecidos; la idea de construcción cultural es la creación y la transmisión cultural. Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 1984: 30). En otras palabras, la escuela selecciona, organiza, distribuye y valora determinados modelos culturales; esto es, unos y no otros, tanto desde un proceso de determinación explícita cultural -el contenido de la enseñanza- como desde un proceso de transmisión o, en su caso, reconstrucción, de significados culturales -la forma en la que se define y

legítima el contenido de la enseñanza a través de las prácticas-. De esa manera, "el aprendizaje escolar" no es únicamente "desarrollo de potencialidades individuales", sino que se convierte en desarrollo de determinadas potencialidades individuales "socialmente legitimadas" por y desde la escuela. La transmisión es una reconstrucción de valores culturales que se transmiten en el aula, la manera en la que se transmite también nos da idea de lo que tiene valor en el aula (como por ejemplo la disposición del aula que da a entender la jerarquía de que el profesor esté arriba y el alumnado, da a entender pasividad del alumnado). Ya no es tanto el contenido, si no cómo se transmite (Salinas, 1997).

Según el autor Gimeno Sacristán, existen cinco clasificaciones distintas sobre las teorías del currículum y su práctica educativa (Gimeno Sacristán, 2008). En primer lugar, hablamos de la teoría del currículum como una estructura organizada de conocimientos, que tiene una función transmisora de lo que es relevante; en segundo lugar encontramos la teoría del currículum como sistema tecnológico de producción, cuyo objetivo último es que el sujeto sea capaz de desempeñar una función o un servicio en la sociedad; en tercer lugar hablamos del currículum como plan de instrucción, más cercana a la concepción que tenemos hoy en día de lo que es el currículum educativo, puesto que se habla de una estructura de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación, debe incluir el diseño de elementos y relaciones que intervienen en la práctica escolar; en cuarto lugar encontramos la teoría del currículum como conjunto de enseñanzas de aprendizaje, que se basa en la idea de abarcar todo lo que el niño o niña aprende en la escuela considerando las experiencias no planificadas; y en quinto lugar hablamos de la teoría del currículum como solución de problemas, que establece las bases para generar un cambio radical en el concepto de currículum centrado en el análisis de la práctica, consideración de la singularidad de la práctica curricular y la orientación de la teoría del currículum a la resolución de problemas, es decir, un currículum es una especificación para comunicar características y principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que se encuentre abierta a la crítica y se muestre susceptible a ser trasladada a la práctica (Stenhouse, 1975).

En definitiva, se parte del concepto de currículum como la construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones, nos tiene que llevar a analizar los contextos concretos que le van dando forma y contenido. Concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que se encuentra compuesto por el contexto del aula, el contexto personal y social, contexto histórico- escolar, y el contexto político en el que se halla inmersa la persona y la sociedad en la que se desarrolla (Gimeno Sacristán, 2002).

3.3.2. Modelos y teorías curriculares.

Dentro del currículum educativo se hallan las teorías tradicionales y las teorías críticas y post-críticas. Dependiendo de la intención curricular, podremos encontrar unos elementos u otros, diseños y, lo más importante, una intencionalidad distinta.

Las teorías tradicionales se muestran siempre neutrales ante la realidad, el contenido no se pone en duda, es decir, no se invita al alumnado a pensar ni a reflexionar sobre los conocimientos que se imparten; en cambio, las teorías críticas y post-críticas, analizan las conexiones que existen entre lo que se aprende y el poder y la identidad, se sustenta en los privilegios de la sociedad, se centran en mostrar y no reproducir estos estándares sociales, dicen que la escuela no puede ser reproductora de desigualdades y que no es neutra.

Las post-críticas añaden más elementos, como etnia y género, que coexisten en la escuela y cómo se reproducen. Actualmente, la sociedad reproduce comportamientos que se ven reflejados directamente en la realidad de la escuela y viceversa. Hablo de comportamientos racistas o xenófobos, machistas y homófobos... donde el modelo predominante en la práctica educativa no deja de ser un modelo multicultural, que habla del respeto a las demás personas pero no habla de compartir elementos de unas culturas a otras, de aprender del otro o de descubrir nuevas culturas con la intención de enriquecernos como personas y aprender a convivir; modelo que se aleja de la interculturalidad que habla de esa conexión y mezcla de culturas para aprender en la

escuela y en la sociedad en general, que habla de una educación en valores real basada en la riqueza cultural. Es decir, dentro del modelo de currículum multicultural se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen el alumnado diverso; de modo que, uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todo el alumnado mayoritario y, fundamentalmente, minoritario- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural”. El enfoque predominante en la educación ante la diversidad cultural ha sido aquel que persigue el reconocimiento, la comprensión y el respeto de las ideas, creencias, tradiciones, lengua, etc., de los individuos y grupos culturalmente diferentes, la cultura de los otros se ha situado en el centro de la acción educativa. Desde los años 60-70 del pasado siglo, se ha ido desarrollando en esta línea, empezando por EE. UU., un modelo de educación multicultural (Gozálvez, 2020). Lo anterior implica desarrollar en el alumnado conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria (Muñoz, 2016).

Por otro lado, y como alternativa a este enfoque, surgió en Francia, a partir de la instauración de la República, un modelo de educación intercultural, que parte de la idea de que educar en un entorno de diversidad implica necesariamente el diálogo, la inclusión, y la acogida del diferente cultural, como modo de mejor conocimiento de uno mismo y de su construida identidad. Pero es en el año 1978 cuando aparece en el Boletín Oficial del Estado francés el término de “intercultural” para referirse a la escolarización de los menores inmigrantes, organizando actividades interculturales para llevarlas a cabo en todos los niveles de enseñanza obligatoria, facilitando de este modo la integración de los menores y poner en valor la cultura de estos alumnos y alumnas (Martínez-Muñoz, 2007).

La educación intercultural defiende una pedagogía del diálogo, de la interacción y del encuentro (relación ética), es decir, se trata de una educación que entiende la interculturalidad como categoría moral, que hace de la ética de la responsabilidad su punto de partida y se traduce en su praxis en una pedagogía de la alteridad (Gozálvez, 2020). Dentro del modelo de educación intercultural, la escuela prepara al alumnado para

vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en las y los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante. Los fines de una educación intercultural son reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Pueden sintetizarse, a su vez, los principios pedagógicos de la educación intercultural, en los siguientes (Muñoz-Sedano, 2016): formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local. Este modelo pone el énfasis en lo que hay de común y trabaja sobre los principios de igualdad y de diferencia, lo cual se traduce en la idea “iguales pero diferentes”, y en el principio de interacción sociocultural positiva, esto es el trabajo “en el conocimiento mutuo, el aprendizaje entre culturas, la cooperación”, y lo que éste conlleva: “acercamiento, comunicación, aprendizaje, convergencias, nuevas síntesis, resolución de conflictos, etc.”, todo en coherencia con la idea y el propósito de “unidad en la diversidad” (Rodríguez-Vargas, 2012). Por ello, la educación intercultural enfatiza la diversidad, las semejanzas y no las diferencias; enfatiza la relación con los individuos y no la relación con las culturas. Carbonell (2015), señala que el objetivo de la educación intercultural es establecer un marco de relaciones en el cual se facilite la interacción cultural, en un plano de igualdad (Rodríguez-Vargas, 2012).

La interculturalidad, entonces, se sitúa hoy como un paso hacia una cohabitación de las culturas dentro de un mismo espacio que sea tolerante. La interculturalidad se erige en el dispositivo clave para hacer posible y no conflictiva esta idea plural de ciudadanía. Sólo ella puede mediatizar entre lo local, lo nacional, lo mundial y nos permite realizar- al menos como tendencia- un modo de estar juntos entre etnias, culturas, tradiciones, pueblos capaces de ir haciéndose más respetuosos del pluralismo, más atentos a las diferencias, más orientados hacia la solidaridad, antes que, hacia la jerarquización, la exclusión, la marginación, etc. (Hernández-Sánchez y García-García, 2018).

En definitiva, la interculturalidad implica una transformación de carácter revolucionario en las prácticas educativas, se afirma el valor de la diversidad en los centros educativos frente a la creencia de la virtud de la homogeneidad del alumnado, se pone en cuestión la segregación de los centros según grupos étnicos, sociales o económicos; ya que la educación debe facilitar y proporcionar las condiciones para que la persona construya su propia cultura y no un receptor pasivo de su propia cultura; además, se designa la incorporación responsable del individuo a la vida colectiva, el respeto a las normas comunes, así como los intercambios con los otros, reflejados en los comportamientos y actitudes en diversos ámbitos: escolar, laboral, cultural, cívico, etc. Ciudadanía e integración tienen un punto en común: ambas exigen la participación en la vida social. Un ciudadano es, ante todo, una persona plenamente integrada (Martínez-Muñoz, 2007).

En base a todo lo dicho anteriormente, a fin de terminar con la exclusión y fomentar la inclusión escolar y social de todo el alumnado, cabe plantearse la interculturalidad en el currículum para mejorar su calidad, pero ¿cómo trabajar ese aspecto desde la pedagogía del aula? La OCDE (1995) ha definido la calidad en educación como aquella que logra que todos los jóvenes adquieran conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse adecuadamente en su vida adulta. Por tanto, según esta definición la calidad de la educación es lo que permite capacitar a una persona desde su formación para enfrentarse a las dificultades y exigencias de la sociedad en la que vivirá cuando sea una persona adulta. El sistema educativo de una sociedad, a la que la globalización y los nuevos movimientos migratorios han convertido en multicultural, no sería coherente, ni útil, ni equitativo, ni eficaz, si no contemplara una educación para la inclusión. Los centros educativos son espacios

comunes, donde debe haber el conocimiento mutuo de las diferentes culturas que convivan en dichos centros. La escuela (junto a la familia y otras instituciones) es el lugar que debe asumir el compromiso de educar para afrontar con éxito el presente y el futuro de la convivencia, así pues, debe enseñar a que los diferentes grupos sociales puedan convivir (Soriano, 2012). Para hacer que la escuela sea un espacio de conexión, la formación del profesorado juega un papel muy importante, el cual deben seguir las familias de los alumnos y las alumnas; esta conexión es la que conocemos como cruce cultural, que es un proceso por el cual una persona interacciona con otra/s de diferente cultura, raza, o etnia, con autenticidad, respeto, apertura y aceptación (Christensen, 1995). El desarrollo del cruce cultural incluye la habilidad para conocer a la persona que se encuentra y en este encuentro hay que mostrar gran interés por descubrir el significado de la identidad personal del otro, cualquiera que sea el estatus que ocupa en la sociedad (Soriano, 2012). El avance en el cruce cultural logra construir la identidad cultural de las personas, en un proceso en el que mantienen, transforman y adquieren elementos culturales, en contextos multiculturales la identidad cultural hace referencia al sentido de pertenencia que tiene la persona con los rasgos y valores de una o más culturas, y a la parte de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirla/s propia/s (Soriano, 2004).

3.3.3. La integración de la Educación para la Ciudadanía en el Currículum Educativo español.

La corriente de pensamiento en la cual se basa el currículum escolar dentro del sistema educativo español es una teoría socialmente construida, de la misma forma que sucede con el conocimiento y la forma que tienen los y las docentes de transmitir este conocimiento. Los procesos de aprendizaje que tiene cada alumno y alumna son propios y particulares y dota de significado a la enseñanza, un significado que en cada caso es único y personal, puesto que no existen dos formas de aprender iguales (Penalva, 2007).

La corriente de pensamiento sobre el currículum escolar que inspira la teoría de la enseñanza del sistema educativo español, corriente que mantiene la tesis de que el “currículum escolar” es socialmente construido (Penalva, 2007), de la misma forma que

el conocimiento y el significado de lo que se enseña, además de los procesos de aprendizaje que tiene cada alumno o alumna, para que la enseñanza sea significativa, realiza un proceso de aprendizaje propio y particular. Es la ideología que subyace al currículum escolar la que ha de ser desenmascarada, desmitificada y desvelada, con el objetivo de poner de relieve sus intereses ocultos, porque al fondo de los “conocimientos curriculares” existe el poder de una clase social; es decir, conocimiento y poder están intrínsecamente relacionados (Penalva, 2007).

El tratamiento de los valores dentro del currículum educativo es un debate curricular que se da en la actualidad. En los desarrollos actuales del campo del currículo existen tres aproximaciones para analizar el problema de la formación en valores: la perspectiva del currículo oculto, la propuesta constructivista y la estrategia de la elaboración de temas transversales en el currículo (Penalva, 2007). Tradicionalmente, la educación para la ciudadanía o la educación en valores han sido relegadas al currículum oculto, el cual tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice; permite dar cuenta de esos procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar. Da cuenta, precisamente, de aquellos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar (Díaz, 2006).

Por otro lado, la inclusión de temas transversales en el campo del currículo fue realizada por César Coll en 1991 en el contexto de la reforma educativa española. Por temas transversales se entiende que son materias que atraviesan el currículo tanto de forma horizontal como vertical (Álvarez, Balaguer y Carol, 2000). Son temas que pueden constituirse como ejes vertebradores del trabajo académico en un mismo ciclo escolar (trimestre, semestre o curso anual), por la posibilidad de ser trabajados en diversas asignaturas en un mismo lapso de tiempo escolar, de ahí su horizontalidad; o bien, pueden constituirse en elementos que atraviesen varios ciclos de organización curricular, lo que significa que se pueden trabajar en el primer semestre o trimestre y luego en los posteriores; de ahí también su verticalidad (Martínez-García, 1995), incluyendo nuevas perspectivas.

Los temas transversales empezaron a verse plasmados en la legislación educativa española en la LOGSE, LOE y LOMLOE. Aunque la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de abril, de Ordenación General del Sistema Educativo) no cita expresamente los temas transversales, supone un cambio de perspectiva notable (Vázquez & Porto, 2020), al declarar, en su artículo 1, que “el sistema educativo español atenderá al «pleno desarrollo de la personalidad del alumno», teniendo como principio básico la educación

permanente” Los temas transversales cambian dependiendo del ciclo en el que se encuentre el o la estudiante. Por ejemplo, en la Educación Primaria, se habla de implantar un modelo de persona desde una concepción humanista; el desarrollo integral del individuo; la apuesta por la educación en valores; la relación de la escuela con el entorno, y la incorporación de nuevas enseñanzas (Vázquez & Porto, 2020).

El paradigma en torno al cual se articulan todos los temas transversales es la educación moral y cívica, que en su primer aspecto forma a la persona individual y en el segundo a la que convive con otros.

Más adelante y con la derogación de la LOGSE, José María Aznar y su equipo (Partido Popular), elaboraron en el año 2002 la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), la cual establecía como objetivo principal reducir las altas tasas de fracaso escolar, sobre todo en la educación secundaria; y se destacaba un valor no mencionado en la ley anterior, el de la «cultura del esfuerzo» como garantía de progreso personal, «porque sin esfuerzo no hay aprendizaje». Es después de este gobierno, cuando el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), elabora en 2006 la nueva ley de educación, la LOE (Ley Orgánica de Educación) donde se introduce la educación para la ciudadanía en lugar destacado como materia con distintas denominaciones en los diferentes niveles de escolarización obligatoria, con el fin de (BOE, nº 106, 2006: 17163): *“Ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”*.

El Real Decreto 1631/2006 de esta Ley establecía las enseñanzas mínimas que debían tener los cursos de Educación Secundaria en los colegios e institutos del estado español, se introducía, por primera vez, la Educación para la Ciudadanía (EPC) en los primeros cursos de esta etapa, siendo obligatoria en el último curso de la Educación Secundaria y cambiando al nombre de “Educación ético-cívica”. Por estas razones, la Ley Orgánica de Educación supuso un cambio muy importante en España en materia de legislación educativa y de Educación para la Ciudadanía respecto a la anterior legislación, que se encontraba vacía de contenido en esta esfera de la enseñanza, olvidada y sustituida por la cultura del esfuerzo y la meritocracia.

En la inclusión de la educación para la ciudadanía, si nos ceñimos a consideraciones estrictamente pedagógicas, existía la pretensión de suplir las deficiencias de la transversalidad propuesta por la LOGSE, que nunca llegó a ser efectiva debido al peso de los contenidos disciplinares, sobre todo en Educación Secundaria (Rodríguez, 2007; p.85).

En las elecciones generales del año 2011, la situación política volvió a sufrir otro cambio de color, donde el Partido Popular obtuvo de nuevo la mayoría absoluta. El ministro de Educación de esos momentos, Wert, impulsó una nueva reforma educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que entró en vigor en el año 2013, también conocida como la Ley Wert. Una de las primeras medidas que nos concierne en el presente trabajo es que la Educación para la Ciudadanía pasó a nombrarse Educación Cívica y Constitucional. La nueva norma define la educación como «el motor que promueve el bienestar de un país», un símil claramente industrial, y dicta que en su transformación ha de participar toda la sociedad (empresas, asociaciones, sindicatos) y de manera muy particular las familias, que son «las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones» (LOMLOE, 2020).

En la actualidad, y tras las elecciones generales de 2019, el gobierno de coalición PSOE-UP con la ministra de Educación Isabel Celaá, ha elaborado un Proyecto de Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, conocido como LOMLOE. Como aspecto a destacar de esta nueva ley que se encuentra adaptándose a la realidad en la que se hallan tanto la escuela como el sistema educativo, en el tercer ciclo de Educación Primaria se contempla la inclusión de la materia “Valores cívicos y éticos”, y se oferta obligatoriamente la de Religión «sin asignatura espejo»; lo cual hace que vivamos momentos sociales y educativos críticos y que como sociedad nos debamos preguntar ¿cuáles son los valores que vamos a enseñar en esta nueva ley para responder a las necesidades que presenta el alumnado y la sociedad en general actualmente?

La nueva ley educativa incorpora sus novedades principales a través de cinco ejes principales de los que da buena cuenta en su exposición de motivos. En concreto, en primer lugar, subraya la importancia de los derechos de la infancia como principios rectores del sistema de educación tal y como ha sido reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989). En segundo lugar, incorpora la perspectiva de género a través de la coeducación y fomenta el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la

diversidad afectivo-sexual en todas las etapas. Además, en tercer lugar, asume un enfoque transversal orientado a garantizar que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación a través de una mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. En cuarto lugar, incluye la importancia de incorporar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, en el marco de la Agenda 2030, en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria. Se incluye, también, la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica. Por último, profundiza en la importancia del cambio digital social cuyo reflejo en el plano de la actividad educativa es indudable (García-Martín, 2021: 298).

En concreto, en la etapa de Educación Primaria se recuperan los tres ciclos de esta etapa; se reordenan las áreas orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado; se añade un área de Educación en Valores cívicos y éticos en el tercer ciclo, que incluirá contenidos referidos a la Constitución Española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como a la igualdad entre hombres y mujeres, entre otros; se garantizará la inclusión educativa, la atención personalizada y se prevendrán las dificultades de aprendizaje, articulando, en su caso, los mecanismos de refuerzo necesarios para hacer frente a dichas dificultades; se deberá dedicar un tiempo a diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico; además del trabajo para el consumo responsable. En la etapa de la Educación Secundaria, se cursará la materia de "Educación en Valores cívicos y éticos" en uno de los cursos de esta etapa (García-Martín, 2021).

Esta Ley Orgánica debe recoger para el ámbito educativo lo establecido en Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 con las puntualizaciones indicadas en el Informe de Progreso 2020, recogiendo en el cuerpo de la ley los siguientes términos (Negrín y Marrero, 2021: 25):

- Agenda 2030.
- Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible.
- Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial.
- Desarrollo Sostenible.
- Educación para la salud.

- Ambiente.
- Educación para la transición ecológica.
- Cambio climático.
- Consumo responsable.
- Igualdad de género.

En definitiva, en la nueva ley educativa (LOMLOE), se abre la puerta a la consolidación de la nueva asignatura de “Educación para la Ciudadanía” . En la actualidad, la editorial SM ha preparado, con este motivo, materiales, encuentros y conversaciones, materializadas en valiosos documentos, a la manera de “Libro Blanco”, como lo es el texto de “Conversaciones sobre educación para una ciudadanía global con sentido” (2021).

3.3.4. La Educación Para la Ciudadanía en los libros de texto.

Los libros de texto constituyen un elemento importante y una herramienta utilizada por los y las docentes en el aula para impartir sus clases y para inculcar una serie de conocimientos prescritos en el Currículum Escolar con antelación, pero ¿qué es un libro de texto y cómo surgen en la sociedad y en la política?

Los libros de texto nacieron en la Edad Media en los monasterios de religiosos jesuitas y salesianos, universalizados con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales entre los siglos XVIII y XIX, surgiendo así la pedagogía escolástica (Martínez-Bonafé, 2008). Algunas de las características que enumera Martínez-Bonafé (2008) en su artículo “Los libros de texto como práctica discursiva”, son que, en primer lugar, el sujeto que aprende con los libros de texto aprende que la cultura tiene un carácter estático y cerrado, es decir, que no hay dialéctica, ni pensamiento crítico ni hay incertidumbre. En segundo lugar, los libros de texto poseen una mirada universalista y enciclopédica de los saberes y la cultura, es decir, no existe nada más allá del libro de texto, no existen ni las realidades culturales, ni la perspectiva de género, ni las clases sociales ni étnicas, territoriales o ideológicas. Finalmente, el libro de texto no prepara al sujeto para poseer ese conocimiento, ya que no lo contextualiza en

la vida cotidiana del alumno o alumna, sino que lo obliga a inspeccionar fuera, topándose con una realidad desconocida.

Los libros de texto también sirven de apoyo al estudio para el alumnado y han cobrado gran importancia y un peso importante en la educación escolar, hasta tal punto que no concebimos la educación impartida en el aula sin un libro de texto, el alumnado se relaciona con la información y los conocimientos a través del libro de texto (Gimeno-Sacristán y Carbonell-Sebarroja, 2004). Los informes de la UNESCO en los últimos años, vienen a decir que cuanto menos rígida sea la forma en la que se adquieren los conocimientos y cuanto más facilitemos en las aulas la posibilidad de compartir el conocimiento plural, más acercaremos al sujeto al derecho universal del saber (Martínez-Bonafé, 2008).

Según Torres y Puelles, es necesario entender las funciones que realizan los libros de texto en el marco del desarrollo curricular, enumerando los siguientes aspectos (Puelles, 2000; Torres, 1994):

- Realizan una selección cultural, es decir, transmiten una visión determinada de la realidad en la que vivimos, contribuyendo a la inculcación de las nuevas generaciones.
- Son un producto de consumo, ya que según datos del año 2013 de ANELE (asociación que reúne al 90% del sector editorial), se facturó en el curso 2012, 803 millones de euros a nivel estatal, siendo Anaya, Santillana y SM los grandes beneficiarios.
- Los libros de texto se convierten en el currículum real, ya que en él se materializa el currículo en todas sus dimensiones y no se contempla como un mediador del aprendizaje del alumnado.

Las consecuencias a todo lo mencionado son evidentes, se desprofesionaliza al docente, ya que se ejerce un control curricular desde instancias ajenas al centro educativo y se uniformiza el aprendizaje ofreciendo una única visión de los mensajes culturales, desconsiderando las diferencias culturales y sociales de los distintos alumnos y alumnas, teniendo en mente un tipo de alumno o alumna estándar (Martínez-Bonafé y Rodríguez-Rodríguez, 2010).

Estas herramientas son diseñadas por editoriales distintas, entidades privadas, que crean a menudo una mercantilización de la educación y los libros, interactuando de forma política y social con la educación y los conocimientos que adquirirá el alumnado en las aulas; es decir, que la mayor parte de la producción de los libros de texto es llevada a cabo por las empresas más potentes del sector vinculadas a poderosos grupos empresariales y financieros, relacionados a su vez con las actividades económicas, culturales y de medios de comunicación (Martínez-Bonafé, 2008). Un ejemplo claro de la narración de Martínez Bonafé es el grupo PRISA, una promotora que cuenta con medios de comunicación como el periódico El País, El AS o el HuffPost; programas de radio como Cadena Ser o Los 40 Principales; programa de televisión como Canal+, Cuatro; y finalmente la Editorial de libros de texto Santillana. Lo mismo ocurre con el Grupo Planeta, que posee como periódico a La Razón, como medios de comunicación Antena 3, LaSexta, Onda Cero y Europa FM, además de editoriales como Planeta o Espasa-Calpe.

Por otro lado, existen otras editoriales al margen del mainstreaming que mantienen su propia idiosincrasia. Es el caso de, por ejemplo, la editorial FUHEM, que basa su línea pedagógica en la educación ecosocial. Es una fundación independiente sin ánimo de lucro que promueve la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales (FUHEM, 2015). Los valores de esta editorial sitúan la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia, que sirva para denunciar el actual modelo de desarrollo y permita imaginar, construir y experimentar alternativas. Para lograr una educación así es necesario que estos temas se aborden en el día a día del aula, trascendiendo el espacio de actividades extraescolares o jornadas puntuales. Por eso, trabajan para incorporar la dimensión ecosocial al currículo escolar. El objetivo principal en la práctica docente es que ellos y ellas mismas aborden el conjunto de temáticas ecosociales de manera interrelacionada e integrada entre sí. Así, en Educación Primaria, por ejemplo, se trata el aspecto ecosocial y la ética desde tres asignaturas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Valores Ecosociales; lo anterior permite que exista una intencionalidad basada en la Educación para la Ciudadanía de carácter transversal. En definitiva, se apuesta por una educación orientada a la resolución de los problemas sociales, económicos y ecológicos; una educación que se vuelque en la consecución del bienestar para quienes habitamos este planeta, conscientes de los límites y las interdependencias que nos permiten vivir (FUHEM Currículo Ecosocial, 2015).

En definitiva, el saber que se imparte en la escuela y el currículum escolar tienen un carácter político, la producción de materiales educativos, como los libros de textos y demás herramientas, estará siempre vinculado a las editoriales y a su poder en la sociedad y en todo lo que tiene que ver con ella (Apple, 1997).

Para comprobar la presencia de la Educación para la Ciudadanía en los libros de textos, a continuación, se va a verificar el peso de la misma en dos libros de texto de sexto curso de Educación Primaria, de Lengua Castellana y de Ciencias Sociales, de la Editorial SM Savia. En este caso escogido, esta editorial pertenece al Grupo SM y Fundación SM, es una editorial española con sede en Madrid, especializada en la publicación de materiales educativos, de literatura infantil y juvenil de religión, con fuerte presencia en Iberoamérica; fue fundada por los religiosos marianistas de España en los años 40 (Editorial SM, 2022). Por otro lado, Savia es el nuevo proyecto educativo que ha realizado esta editorial con bases ideológicas como educación para la vida, aprendizaje activo, docente empoderado y escuela inteligente. Las claves del proyecto se desarrollan a través de los ejes o líneas pedagógicas que dan consistencia, estructura interna, organización y cohesión a las tres áreas del conocimiento del “tronco común” (Proyecto Savia, 2021).

En concreto, en Educación Primaria, cuenta con tres áreas de aprendizaje como es lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y temas para pensar y convivir. En este caso, al analizar libros de texto referidos a las dos primeras áreas, podemos encontrar en el área de lenguaje y comunicación que los objetivos de este proyecto pasan por la consecución de cuatro competencias clave: hablar, escuchar, leer y escribir. En cuanto al pensamiento matemático, se desarrolla por medio de la consecución de secuencias didácticas como: prevención de dificultades en discalculia, ejemplificación para promover el razonamiento matemático, recurso informativo gráfico, y secciones para potenciar las habilidades del pensamiento matemático; de esta forma se fomenta el desarrollo de habilidades que originan que el alumnado se formule nuevas preguntas, se comunique, analice e interprete procedimientos de resolución, construya argumentos para validar procedimientos y resultados, encontrar distintas opciones de resolución de problemas y dominar técnicas matemáticas (Proyecto Savia, 2021).

El análisis sobre la implicación de la Educación para la Ciudadanía de ambos libros de texto se puede comprobar en el apartado de resultados.

4. Marco metodológico.

4.1. Pregunta de investigación.

La hipótesis inicial que ha motivado la realización de esta investigación realizada en el presente trabajo es *¿está la Educación Para la Ciudadanía Global (EPCG) integrada en el currículum educativo español, respondiendo de esta forma a las necesidades y problemáticas que presenta la sociedad actual?*

Esta pregunta, junto con el objetivo principal y los objetivos específicos descritos anteriormente, además de la curiosidad y la necesidad de investigación que suscita en mí la Educación para la Ciudadanía Global, han sustentado esta búsqueda sistemática y revisión bibliográfica llevada a cabo sobre la importancia de la EPGC en el currículum educativo español como fuente de cambio social, objeto de la primera parte de este TFG. A continuación, se presenta la metodología que constituirá la parte aplicada, que tratará de analizar su ocurrencia en dos libros de texto de sexto curso de Educación Primaria, de las asignaturas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales.

4.2. Metodología.

La metodología utilizada en este trabajo es doble, es decir, se lleva a cabo una metodología en el marco teórico y otra distinta para tratar los libros de texto que se han analizado y expuesto en el presente trabajo.

4.2.1. Metodología del marco teórico.

En base al objetivo principal del presente trabajo, se han llevado a cabo diferentes búsquedas en distintas bases de datos con la finalidad específica de acceder a la información necesaria, además de la lectura de distintos libros teóricos.

Se trata de una investigación que recopila, integra y sintetiza la información más importante hallada en los documentos de investigación y libros de lectura publicados por otros autores y autoras y seleccionados de forma minuciosa. Por ello, a continuación, se detallan seguidamente los criterios de selección de la información hallada.

Específicamente, los documentos han sido seleccionados de las siguientes bases de datos: Dialnet, Redined y Google Scholar; por otro lado, los libros de lectura seleccionados son “Educación para la ciudadanía global crítica” y “La educación comparada, hoy”, ambos libros de la Editorial Síntesis. En las bases de datos se han utilizado palabras clave o descriptores como *Currículum*, *Educación para la Ciudadanía*, *UNESCO*, *OCDE*, *Organismos Internacionales y Educación*, *leyes educativas*.

A continuación, se realiza una explicación sobre qué criterios de inclusión y de exclusión se han seguido para la selección de los documentos más apropiados.

Existen numerosos tipos de revisiones, aunque la que se ha utilizado en esta parte de la investigación es la revisión bibliográfica, ya que nos acerca a un tema en concreto, en nuestro caso la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global en el currículum español en la etapa de primaria, de forma que podamos tener un conocimiento profundo y preciso sobre el estado de la cuestión. Se trata de una revisión fundamentalmente descriptiva, centrada en identificar las fuentes principales de este tema; dando a conocer, de esta forma, los términos más útiles para la justificación de la investigación.

Las revisiones bibliográficas se han clasificado en cuatro tipos de forma tradicional, como enumeró Squires (2005): la revisión descriptiva, la revisión exhaustiva, la revisión evaluativa y los casos clínicos combinados con una revisión bibliográfica. En este caso, estamos ante una revisión bibliográfica de tipo descriptiva ya que, como se señala anteriormente, se ha proporcionado a lo largo del trabajo una serie de conceptos útiles para la comprensión de la investigación, conectando distintos campos de enseñanza de la misma temática.

4.2.1.1. Organización de la información.

En cuanto a la organización de la información de los documentos para llevar a cabo la parte del marco teórico de este trabajo, se ha realizado una clasificación según el tema que traten los textos, dividiendo los documentos en temas específicos para mostrar que documentos, artículos o informes han sido utilizados para los distintos apartados; distribuyendo la información en distintas tablas según la relación de los textos hallados con los apartados e información del presente trabajo. Estas tablas se pueden encontrar en el apartado de Anexos (Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3, Anexo 4 y Anexo 5).

4.2.1.2. Método de análisis de la revisión teórica.

En este apartado se va a tratar a continuación el método de selección de los documentos que se han seleccionado. Se analizan, para ello, los criterios que se han llevado a cabo para seleccionar esos documentos y también los criterios de exclusión del resto de los documentos que se han ido encontrando en los buscadores y que finalmente no se han utilizado.

En primer lugar, hablaremos de los criterios de selección de los textos, que han sido divididos en los siguientes.

- Documentos que tratan la ley educativa LOMLOE y comprendiera también el resto de las leyes.
- Documentos que hablasen de los enfoques educativos de multiculturalismo e interculturalidad.
- Documentos que incluyeran los conceptos de “Ciudadanía Mundial” y “Ciudadanía Global”.
- Libros que hablasen de la Educación para la Ciudadanía.
- Libros y documentos que tratasen información relativa a los Organismos Internacionales.
- Páginas web oficiales de los Organismos Internacionales (OCDE y UNESCO).
- documentos y libros que hablasen de la composición del Currículum Educativo en España.

- Documentos y libros que hablasen de la influencia de la cultural en la composición del Currículum Educativo español.
- Textos que hablasen de las distintas prácticas educativas en las aulas.

En segundo lugar, hablaremos de los criterios de exclusión de los documentos que se encontraron en las bases de datos y finalmente no fueron escogidos. Estos criterios de exclusión se pueden dividir en:

- Documentos que no incluyeran todas las leyes educativas en España o que solo incluyeran la LOMLOE.
- Documentos que sólo hablasen de la educación en un determinado país o continente.
- Documentos inacabados.
- Libros y documentos con fechas de publicación muy antiguas, lo cual imposibilita contextualizar en la actualidad ni establecer un progreso.
- Textos y documentos que no trataran la amplitud y la diversidad de prácticas educativas y de composición del Currículum escolar, hablando solo de una.

En total y después de seguir todos estos criterios de inclusión y exclusión, se han utilizado 34 documentos, los cuales se especifican en la tabla anterior, después de haber hallado 46 documentos; los doce restantes no han podido ser utilizados puesto que reunían alguno de los criterios de exclusión enumerados anteriormente.

4.2.2. Metodología del análisis de libros de texto.

Para llevar a cabo la metodología del análisis de los libros de textos de Lengua Castellana y Ciencias Sociales de 6º de Educación Primaria, de la editorial SM utilizados en el Colegio La Salle, he realizado una adaptación a los criterios de análisis utilizados por Gloria Braga Blanco y José Luíz Belver Domínguez (2014) en su investigación titulada *“El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación”*. En el apartado de resultados se podrá comprobar cómo se responden a las preguntas y criterios que me he formulado a raíz de este análisis.

Más adelante, en el apartado de “limitaciones del estudio, discusión y conclusiones”, se ha utilizado la yuxtaposición, propia de las fases de la metodología comparada (Egido y Martínez-Usarralde, 2019) bajo la aspiración de visualizar en qué criterios convergen y en qué se diferencian ambos libros de texto y finalizar la investigación con conclusiones fruto de la comparación que, de manera inevitable, nos ayuda así a hacerlo.

Como cualquier material dirigido a mediar en el aprendizaje de las y los estudiantes, el libro de texto debe ser juzgado por la calidad didáctica de sus aspectos formales. Por otro lado, el impacto del libro de texto sobre el trabajo del estudiantado es evidente, por lo que un modelo de análisis comprensivo debe analizar sus implicaciones metodológicas, ya que promueve una metodología básicamente individualista y basada en la realización de tareas mecánicas y simples o a la secuencia de tareas repetitiva que impone en las aulas, es decir, el o la docente imparte teoría, se propone al alumnado una serie de actividades definidas en el libro de texto para corregirlas posteriormente en clase (Braga & Belver, 2014).

En la medida en que el libro de texto también es un material de uso de los y las docentes, debemos analizarlo en función de su potencialidad para favorecer la reflexión curricular en las aulas y en la implicación que el libro de texto tiene la profesionalidad del o la docente, analizando de esta forma, el uso que cada docente hace del libro de texto. Además, en el análisis de estos dos libros de texto, se ha incluido la selección cultural por su gran influencia e importancia en la sociedad actual, así como los valores, estereotipos e ideologías que todo libro de texto transmite, tanto en la teoría escrita como en las ilustraciones que acompañan al texto. Muchos libros de texto reproducen de forma no directa, sobre todo en las imágenes, elementos racistas, sexistas, etnocéntricos, colonialistas, homófobos y actitudes discriminatorias hacia grupos sociales minoritarios (Torres, 1991). No hay que olvidar que es necesario analizar el uso que hace el estudiantado de los libros de texto, formulando preguntas como: *¿cómo se reinterpretan en el aula y fuera de ella los conocimientos aprendidos a través del libro de texto?* y, en definitiva, *¿Qué han aprendido realmente?*

A continuación, se adjunta la tabla original utilizada en el análisis de Braga y Belver (2014), y en la que me he basado para, a su vez, generar mis propios criterios en los apartados tres y cuatro.

<p>1. ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos estéticos, formato estructurado o flexible, tipografía, índice, instrucciones de uso, resúmenes, introducciones, adecuación del lenguaje utilizado a los destinatarios, interacción entre el lenguaje verbal y la imagen, calidad didáctica de las ilustraciones, estrategias utilizadas para facilitar la lectura, etcétera.
<p>2. ANÁLISIS METODOLÓGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estructura y estilo de las tareas: ¿Se resuelven con el propio material o es necesario acudir a otras fuentes? ¿Son tareas de diferente grado de complejidad? ¿Existen tareas que se deban resolver en largos periodos de tiempo? ¿Mayoritariamente individuales o colectivas? ¿Homogéneas/heterogéneas? ¿Qué tipo de aprendizaje promueven? ¿La secuencia de tareas se repite de unidad a unidad? ¿Promueven formas de expresión variadas y alternativas al lápiz y al papel? ¿El libro sugiere agrupamientos flexibles? Evaluación: ¿Qué criterios y procedimientos de evaluación promueve el libro de texto?
<p>3. ANÁLISIS DE MENSAJES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis del contenido: actualización, relación con problemas sociales o de la vida cotidiana del alumnado, diversidad de fuentes utilizadas, presencia o ausencia de saberes populares, enfoque estrictamente disciplinar o globalizador, presencia o ausencia de temas transversales, presencia o no de temas conflictivos en la propia comunidad científica. ¿Se justifica el por qué de la selección del conocimiento que se ha llevado a cabo? ¿Se incluyen referencias a la construcción histórica del conocimiento? Análisis de valores, estereotipos, etc., en el texto y en las imágenes: Análisis de personajes por sexo, raza, clase social, grupo de edad y discapacidad teniendo en cuenta el protagonismo que se les otorga y el contexto en el que se los presenta. ¿Qué explicación se ofrece de las relaciones de desigualdad entre grupos? Análisis del lenguaje para verificar su posible uso cargado de estereotipos. ¿Se evitan imágenes catastróficas o idílicas en relación a los grupos minoritarios o discriminados?
<p>4. IMPLICACIONES PARA LA PROFESIONALIDAD DOCENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Se explicitan las justificaciones de sus opciones y el proceso de toma de decisiones seguido? ¿Es un material didácticamente coherente? ¿Está experimentado? ¿Se incluyen recursos complementarios al propio libro tanto para profesorado como para alumnado? ¿Se incluye un libro del profesor/a con una programación completamente diseñada? ¿Sugiere en algún momento que los profesores/as preparen actividades complementarias? ¿Es un material diseñado para ser usado de una determinada forma? ¿Prevé posibles dificultades en su puesta en práctica? ¿Sugiere en algún momento estrategias de coordinación docente?
<p>5. OTRAS VALORACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compara la propuesta curricular que hace el libro de texto con el currículum oficial. Compara el libro que has elegido con su equivalente en otra comunidad autónoma. Compara tu libro con otro de otra editorial para el mismo curso y materia. Compara tu libro con versiones digitales de la misma editorial.
<p>6. VALORACIÓN FINAL y PROPUESTAS DE MEJORA.</p>

Fuente: Gloria Braga Blanco y José Luís Belver Domínguez (2014).

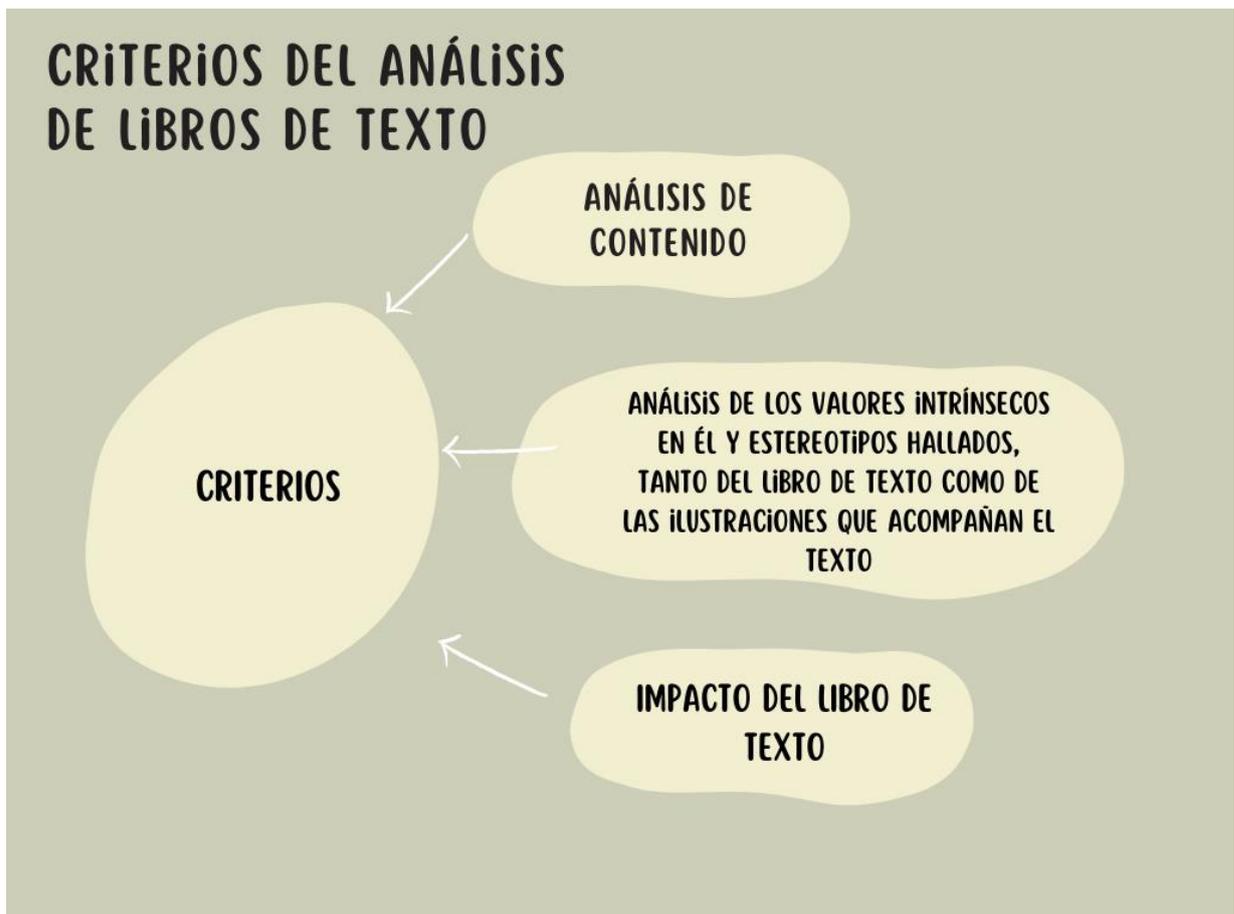
Los criterios y preguntas diseñadas se encuentran separadas en tres bloques:

- el primero se refiere al análisis de contenidos,
- el segundo, al análisis de los valores intrínsecos en él y estereotipos hallados, tanto del libro de texto como de las ilustraciones que acompañan el texto;
- y el tercero, se refiere al impacto del libro de texto. Este criterio se refiere al peso que tiene el libro de texto dentro del aula, es decir, si es la herramienta predominante para impartir docencia o si existen otros recursos que lo complementen, si el/la docente tiene libertad de enseñanza dentro del aula;

además de si fomentan algún tipo cualidad que el alumnado pueda poner en práctica en la vida cotidiana.

Seguidamente, se puede visualizar, de forma gráfica, los criterios elegidos de ambos autores en el siguiente gráfico:

Figura 4: Criterios del análisis de libros de texto según Braga y Belver.



Fuente: elaboración propia a partir de Braga y Belver (2014).

A continuación, procedo a desglosar, tal y como Braga y Belver (2014) elaboran para su investigación, las preguntas a las que voy a tratar de responder en mi análisis.

Tabla 6: Criterios y preguntas diseñados.

CRITERIOS	PREGUNTAS
Análisis de contenido	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Tienen relación los contenidos de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado?</i> 2. <i>¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita?</i> 3. <i>¿Tienen carácter globalizador?</i> 4. <i>La línea pedagógica que sigue el libro de texto, ¿tiende a un enfoque multicultural o intercultural?</i> 5. <i>¿Qué peso tienen los Organismos Internacionales en estos libros? ¿Tienden más hacia un enfoque OCDE o UNESCO? ¿Hablamos de Educación para la Ciudadanía Global o Mundial?</i>
Análisis de los valores y estereotipos, tanto del libro de texto como de las ilustraciones que acompañan el texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Se ejemplifican todas las etnias y clases sociales en las imágenes?</i> 2. <i>¿Existe perspectiva de género en el texto e ilustraciones?</i> 3. <i>¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas?</i> 4. <i>¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, las formas de vestir o el color de la piel?</i>
Implicaciones del libro de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado en las actividades?</i> 2. <i>¿Son creativas estas actividades?</i> 3. <i>¿Existen recursos complementarios?</i> 4. <i>¿Es una programación cerrada, o por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades? ¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia?</i> 5. <i>¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante?</i> 6. <i>¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa?</i> 7. <i>¿Qué implicación tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o de la UNESCO?</i>

Fuente: elaboración propia.

5. Resultados.

Después de leer minuciosamente ambos libros de texto de Educación Primaria, de Ciencias Sociales y de Lengua Castellana, a continuación, se exponen los resultados a los cuales se ha llegado, exponiendo ambos libros por separado y atendiendo a los criterios y preguntas mencionados en el apartado anterior, a partir de la adaptación realizada a la investigación de Braga y Belver (/2014).

5.1. Libro de Texto de Ciencias Sociales.

En primer lugar, se tratará el libro de Ciencias Sociales que presenta la siguiente estructura: el primer bloque del libro está orientado hacia la geografía, ya que encontramos contenido teórico referido a los climas, relieves, paisajes, ríos, formación del universo y medio ambiente. Los temas teóricos están divididos en apartados de teoría y apartados de actividades y para usar recursos digitales. Por otro lado, el segundo bloque del libro lo componen dos temas referidos a la historia contemporánea y a la historia reciente. En cuanto a la estructura de estos dos temas, siguen el mismo patrón que los tres temas anteriores, es decir, la estructura sigue siendo apartados de desarrollo teórico y actividades mecánicas que tratan de responder a preguntas cortas que el alumnado puede responder de forma rápida y sencilla. El tercer y último bloque del libro lo componen dos temas más referidos a los sectores económicos de España y a la economía en general, como son los referidos al dinero o el ahorro. La línea pedagógica sigue siendo la misma: apartados teóricos cortos con actividades mecánicas que solo necesitan una respuesta corta.

En base a los criterios que se han seleccionado anteriormente, dentro del bloque “*Análisis de contenido*” se responde a las cuestiones de “*¿tiene relación el contenido de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado?*”, se hace mucho hincapié en los valores relacionados con el desarrollo sostenible, tratando el tema del cambio climático, la contaminación, la importancia que tienen los recursos naturales en nuestro día a día y en nuestro futuro, la problemática del consumo masivo del ser humano y, sobre todo, cómo puede la infancia destinataria de este libro actuar frente a

todos estos problemas de la sociedad. En el proyecto final, titulado “Descubrir la naturaleza” en la página 54 del libro, se vuelve a tratar este tema, invitando al alumnado a que reflexione sobre el cambio climático y busque información de forma autónoma, aunque se siguen incluyendo actividades de carácter reproductivo y memorístico a modo de repaso del tema y dándole importancia al examen final (ver Anexo 6). Por otro lado, en el siguiente bloque de unidades del bloque histórico, el proyecto trimestral “Descubriendo el arte”, realiza algunas preguntas al alumnado refiriéndose a esculturas o cuadros de distintas épocas, aunque estas preguntas siguen siendo de reproducción mecánica y no invitan a la reflexión, puesto que la mayoría de las actividades tratan de relacionar conceptos o de redactar alguna respuesta corta. En el último bloque de unidades de este libro, referido a la economía y consumo, en cuanto al proyecto final del bloque “Descubriendo la historia”, no se profundiza mucho más, sino que desarrolla la historia de la peseta hasta el euro, invitando, eso sí, al alumnado a investigar a su alrededor la economía, es decir, que acude a tiendas, que pregunte a sus familiares y que investigue por internet.

Respondiendo a la siguiente pregunta, “¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita?”, se puede observar que no existe una educación en valores más allá de los valores relacionados con la educación ambiental y cambio climático que se mencionaba anteriormente. En el periodo histórico, ya podemos observar una como se introducen al alumnado la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque de forma simple, constituyendo una buena forma de que el alumnado de primaria sepa en qué consiste esta gran declaración y tenga claro, al menos, los principios básicos y cuáles son algunos de los Derechos Humanos. Además, en las últimas páginas de este bloque, donde se formulan preguntas a modo de repaso para el examen final, se ha redactado un apartado referido a los ODS desde el que explicados brevemente y realiza preguntas que hace que el alumnado pueda reflexionar sobre cómo puede, desde su posición, cambiar los problemas del mundo en base a los ODS (ver Anexo 7).

Si seguimos atendiendo a las preguntas de este bloque, “¿Tienen carácter globalizador?”, se puede observar también que nos hallamos ante una educación de geografía muy eurocentrista y limitada muchas veces a solo saber que ríos o relieve montañoso, en este caso, hay en España o en Europa, sin profundizar ni mencionar a

ningún otro continente, lo que limita la capacidad de comprensión del mundo que podrá tener en un futuro el alumnado que utilice este libro de texto limitando la exploración del menor. En los siguientes bloques del libro de Ciencias Sociales, también observamos la misma tendencia en los periodos desde la prehistoria hasta llegar al año 2002 y la incorporación de España a la Unión Europea, pese a la gran cantidad de datos, guerras, eventos ocurridos en el pasado, etc., se explica una historia muy generalista y escueta, sin grandes detalles y en resumidas líneas. Además, la línea pedagógica del libro vuelve a ratificarse en su carácter marcadamente eurocentrista, explicando la historia solo de España y del continente europeo, hablando de hechos como, por ejemplo, “el descubrimiento de América” y no la colonización de la misma región (ver Anexo 8). En el último bloque de unidades del libro, en los primeros apartados del primer tema ya puede observarse cómo se explica al alumnado el sistema de producción y consumo, asumiendo que, para satisfacer nuestras necesidades básicas como seres humanos, debemos consumir y producir algo útil para la sociedad de forma necesaria. Es decir, se está introduciendo al alumnado en el mundo del sistema capitalista y su vinculación con el consumo y el trabajo (ver Anexo 9). Tras explicar este sistema, se pasa a tratar de forma superficial los sectores que conforman la economía, una vez más, de España y Europa. El siguiente tema sigue la misma línea que el tema anterior explicando qué es el dinero, en qué consiste el consumo y el ahorro. Uno de los aspectos más llamativos aparte de lo explicado anteriormente es que se invita al alumnado a que simule un presupuesto sobre los gastos que una persona puede tener al mes, como, por ejemplo, gastos del hogar, facturas, vehículos, compra, ocio, vacaciones y ropa, entre otros; aspecto que me parece significativo que se haga reflexionar a un alumnado de once y doce años, asumiendo que el futuro adulto de ellos y ellas acabará siendo este, trabajar para consumir (ver Anexo 10). Esta pregunta se puede enlazar con la siguiente de este criterio “¿*Tiende a un enfoque multicultural o intercultural?*”, siguiendo la línea pedagógica del libro y en base a los expuesto anteriormente, al tender a una línea educativa y a un corte editorial eurocentrista sin invitar al alumnado a conocer ni a participar en otras culturas a través de la historia, se deduce que el enfoque pedagógico es multicultural, atendiendo también a las características de este modelo explicadas en los apartados teóricos anteriores en este trabajo.

Finalmente, la pregunta de “¿Qué peso tienen los Organismos Internacionales? ¿Tiende más este libro hacia el enfoque OCDE o UNESCO? ¿Global o Mundial?”, en el libro de Ciencias Sociales y a raíz de su análisis textual, se habla de la educación financiera, como bien incorpora la OCDE en sus nuevas pautas de educación. Todas estas bases que conforman la línea pedagógica de la editorial del libro son basadas en las ideas de la OCDE, además de que no se aprecia la implicación de los valores y de la educación para la ciudadanía en el libro, salvo cuando habla de cuando se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sobre la conciencia sobre el medio ambiente. Este último aspecto, alude al aspecto de “Competencia Global”, al cual me he referido en líneas anteriores al analizar este organismo y que se refiere a una visión cosmopolita del ciudadano y de la ciudadana del mundo que ha de cuidar de la tierra y en consecuencia, del planeta, sin profundizar en las causas que producen la injusticia social que genera la desigualdad que hallamos en la sociedad. Si lo comparamos con el modelo educativo en el que se basa la UNESCO, las cuales centran su actividad en aspectos mencionados anteriormente como la educación en el cambio climático, educación para la salud o la educación en las TIC, entre otras; la UNESCO también expone la idea de que la educación se basa en propuestas innovadoras para que el conocimiento que adquiera el alumnado sirva y sea compartido con la sociedad. El libro de Ciencias Sociales es un libro rígido, que no fomenta la creatividad, las propuestas innovadoras, que no deja libertad de actuación al profesorado ya que las actividades se encuentran encasilladas y definidas para su realización por parte del alumnado y que el docente solo tenga que corregirlas, además, no se aprecian nuevas propuestas pedagógicas ya que las actividades siguen siendo las mismas actividades mecánicas unidad tras unidad... El único aspecto que podríamos encontrar que se asemeja al modelo educativo que promueve la UNESCO desde sus políticas es la Educación ambiental y el cambio climático, aunque se contradice más adelante en otra unidad cuando se habla de comprar un vehículo e ir de vacaciones, como se explica anteriormente. En conclusión, los principios de la Educación para la Ciudadanía basada en la ECM de la UNESCO, no se ven reflejados en este libro de Ciencias Sociales, sino que encontramos más similitudes con el modelo OCDE.

En cuanto al bloque de “*Análisis de valores y estereotipos tanto del libro de texto como de las ilustraciones*”, respondiendo a la pregunta de “*¿Se ejemplifican todas las razas y clases sociales en las imágenes?*” en el libro de Ciencias Sociales observamos que no se ejemplifican ninguna persona que no sea blanca y europea, ni siquiera en la historia reciente cuando, ya se adentra en la explicación de los siglos XX y XXI, todas las personas que hay en las aulas y en las fotografías tienden a refundar este argumento (ver Anexo 11).

Siguiendo con la pregunta de “*¿Existe perspectiva de género en el texto e ilustraciones?*”, durante todo el recorrido de análisis del libro de Ciencias Sociales, no podemos encontrar ninguna referencia a aportaciones femeninas en el ámbito científico ni de descubrimientos que han facilitado la evolución del ser humano a lo largo de toda la historia. Lo que sí podemos observar durante este análisis, es la representación en ilustraciones de mujeres realizando trabajos y tareas históricamente encasilladas como “*tareas de mujeres*” (ver Anexo 12).

A la pregunta de este bloque de “*¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas?*” se observa que cuando en los bloques de historia, en concreto el bloque de “*los inicios de la historia contemporánea*” que comprende las páginas de la 58 a la 68, cuando se representan personas que vivieron en la edad moderna y antigua, se suelen representar vestidos de forma infantil y con una vida idílica que poco tiene que ver con la realidad histórica que se vivió en esos años, sin explicar los episodios de hambruna ni guerras (ver Anexo 13). En siguiente lugar, “*¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, las formas de vestir o el color de la piel?*” esta pregunta se puede contentar fácilmente si observamos la ilustración anterior, donde las personas ejemplificadas en las épocas históricas son caricaturizadas, como se puede comprobar en el anexo 13, en su forma de vestir y un color de piel irreal.

En el último bloque titulado “*implicaciones del libro de texto*”, se analizan las siguientes cuestiones en base al libro de Ciencias Sociales, en primer lugar, “*¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado en las actividades?*”, observamos durante todo el recorrido que las actividades se desprende que son muy mecánicas, es decir, no invitan al alumnado a la reflexión ni al autoconocimiento, sino que se limitan a que el alumnado copie la respuesta que puede hallar fácilmente en el apartado de la teoría y solo se pueden encontrar algunas pocas actividades que se realizan en grupos reducidos y suele ser el

proyecto final del trimestre, en consecuencia se puede responder a la siguiente pregunta “¿son creativas estas actividades?”, con una respuesta negativa ya que son preguntas mecánicas y de reproducción como se mencionó anteriormente (ver Anexo 14). Se puede concluir con que es un libro que divide las Ciencias Sociales en tres temas de Geografía y en cuatro temas de Historia, lo cual hace que el libro sea más resumido y con información poco extensa, aunque, por otro lado, también hace fácil la comprensión al alumnado de esta edad (de once a doce años), pero podría ampliarse mucho más. Además, como ya se ha explicado en el análisis anterior, es un libro que tiene una línea pedagógica basada en la memoria y en la mecánica, es decir, se basa en que el alumnado reproduzca lo que pone en la teoría en las actividades que tienen en cada apartado.

Seguidamente, la pregunta de “¿existen recursos complementarios?”, se puede observar que, durante todo el libro, en las actividades que se proponen, se puede observar cómo se utiliza la herramienta de la educación digital pidiendo al alumnado que acceda a la plataforma digital del libro para realizar alguna actividad, lo que dejaría sin alcance a la información o sin posibilidad de realizar estas actividades al alumnado más vulnerable y que no disponga de estas posibilidades mediáticas (ver anexo 15). Además, a la hora de estudiar se potencia mucho que el alumnado sepa reproducir y memorizar lo que está escrito en la teoría y utilice el esquema conceptual para organizar sus ideas, lo cual lleva a entender que este contenido está basado en una educación memorística. La siguiente pregunta “¿Es una programación cerrada, o, por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades?”, al proponerse como hemos dicho, actividades de carácter mecánico, educación memorística y enfocada a la preparación de un examen final, no se han podido encontrar actividades que dejen espacio al docente para que construya sus propias actividades, si no que el docente se limitaría con estas actividades, a corregirlas y a impartir la teoría que también viene explicada en el libro. Por ello, la pregunta de “¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa?”, se puede responder afirmativamente en base a los argumentos que se exponen en la pregunta anterior de este criterio; como mencionábamos en el apartado del currículum como instrumento regulador de la práctica educativa complementado con el apartado destinado a la construcción de los libros de texto y las editoriales, observamos cómo a día de hoy de hoy, se cumple lo que diversos autores y autoras han ido evidenciando a lo largo de sus análisis e investigaciones, que el libro de texto domina la práctica educativa, en este caso el libro de Ciencias Sociales es un libro cerrado en la teoría y las actividades propuestas, sin dejar

que el docente se experimente dentro de este libro. En diversas ocasiones, si en las aulas no se imparte docencia con el libro de texto, los progenitores y el resto de la sociedad y comunidad educativa no creen que esto sea una buena práctica educativa, por lo tanto, es una creencia muy arraigada, representando así la cultura del libro de texto en las aulas.

Seguidamente y respondiendo a esta pregunta “¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia?”, no hay evidencias ni en las actividades ni en la teoría de coordinación con otras materias. Por otro lado, pienso que sería muy positivo para el alumnado que los docentes de esta materia y de Matemáticas, por ejemplo, pudieran realizar alguna actividad conjunta cuando tratan los temas teóricos de economía y consumo, además, de coordinar docencia con la asignatura de Educación para la Ciudadanía para complementar estos valores y profundizar más en ellos, tanto en la educación financiera que se presenta en este libro como en la educación ambiental. Dado que las actividades siguen un proceso mecánico, fomentan un desarrollo autónomo de las actividades sin permitir que se resuelvan en conjunto, solo se encuentran algunas pocas actividades, sobre todo en los proyectos finales de unidad, en las que se proponen a los estudiantes que desarrollen este proyecto en grupos reducidos; por lo tanto si queremos saber si “¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante?”, las respuesta sería negativa puesto que no existen las suficientes actividades a desarrollar en grupos como para decir que se potencia este valor y se pone en práctica esta metodología de trabajo en el aula.

Por último, me pregunto “¿Qué implicación tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o de la UNESCO?”, dentro de las implicaciones del texto y acorde con lo mencionado en el análisis del contenido del libro de texto, las implicaciones del libro de texto en la sociedad y en la vida del alumnado se basan en enfoques determinados por los principios y objetivos que tiene la OCDE, ya que por ejemplo, observamos con en el libro se menciona en el apartado donde se expone la economía y el consumo que se puede ver la representación de esto en el Anexo 9 y en el Anexo 10, tiende al principio de trabajo en el ámbito de la educación que tiene la OCDE de “conseguir que las personas obtengan mejores trabajos y acabar con la exclusión social”, además de comulgar con objetivos como el mencionado “diseñar políticas que solucionen los desafíos sociales, económicos y ambientales, mejorando el desempeño económico de los países”. Lo que se pretende con la información sobre

economía que se les proporciona a los menores, es que empiecen a familiarizarse con las decisiones que tendrán que tomar en un futuro, como puede ser pedir una hipoteca o hacer cálculos para llegar a fin de mes, aspecto que me parece muy alarmante, puesto que como sociedad y comunidad educativa es encasillar al alumnado en un futuro que a lo mejor no quieren o aún no han pensado, haciendo ver que el mundo es como es y no hay forma de poder cambiar el sistema político, social y económico en el que vivimos actualmente, entiendo que el mundo es y seguirá siendo capitalista y globalizador.

5.2. Libro de Texto de Lengua Castellana.

A continuación, me referiré al siguiente libro, el libro de Lengua Castellana, que se encuentra dividido en tres tomos, cada uno de los cuales va destinado a un trimestre. Por lo tanto, el análisis de la educación para la ciudadanía en el libro se dividirá por tomos, que lo componen cuatro unidades por cada todo, unidades didácticas que se encuentran divididas en: comprensión lectora, vocabulario, gramática, ortografía, expresión oral y escrita, literatura y un espacio reservado para repasar la unidad. Siguiendo una línea pedagógica muy similar a la que tenía el libro de Ciencias Sociales por ser de la misma editorial, continúan con apartados de teoría y actividades mecánicas de relacionar lo que se ha explicado en la teoría con las actividades que se proponen. En cuarto y último lugar, la unidad cuatro de este tomo sigue la misma estructura de distribución de contenidos que las unidades anteriores, aunque, esta vez, el contenido es mucho más teórico y con más actividades que en el resto de las unidades. El siguiente tomo del libro de Lengua Castellana del segundo trimestre comprende cuatro temas que siguen la misma estructura de distribución de contenidos teóricos que los temas anteriores, es decir, se siguen distribuyendo en vocabulario, gramática, ortografía, expresión oral, literatura y repaso final. El último tomo del libro de Lengua Castellana que corresponde al último trimestre del curso también presenta la misma estructura mencionada en los tomos anteriores.

En base a los criterios que se han seleccionado anteriormente, dentro del bloque “Análisis de contenido” se responde a las cuestiones de “¿tiene relación el contenido de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado?”, observamos que se tratan temas actuales como la salud, la alimentación y las emociones. Además, en la unidad tres del libro, complementa la teoría con valores referidos a compartir y celebrar algún evento importante con las personas cercanas y queridas, en este caso, celebrar un cumpleaños (ver Anexo 16). No es hasta la unidad doce donde se comienzan a tratar temas vitales como el cierre de las etapas y el comienzo de otras nuevas, sucesos que nos producen incertidumbre por no saber qué sucederá en el futuro (ver Anexo 17). A lo largo de la teoría de esta última unidad que cierra la etapa de Educación Primaria, observamos que no hay más contenido como este hasta la actividad final pero sí se puede comprobar que se tratan las variantes de la lengua española haciendo alusiones al español de América y a los dialectos que existen en España y las formas en las que podemos nombrar algo en distintas partes de España. En la actividad final, se trata de que el alumnado exprese al resto de sus compañeros y compañeras momentos felices y difíciles que ha atravesado a lo largo del curso (ver Anexo 18). Me parece bastante oportuno el hecho de que se trate el aspecto emocional sobre lo que nos genera a las personas que una etapa vital se cierre y otra esté a punto de abrirse, crecer y hacerse adulto, pensar en lo que quieres ser cuando crezcas, empezar a tomar decisiones, estudiar más... Son ideas que pueden pasar por la cabeza de este alumnado, que recordemos que tienen entre once y doce años, y es importante que se trata en el aula y que se genere un espacio seguro donde todos y todas puedan hablar sin vergüenza o miedo, donde se sientan libres de expresar lo que quieran; de este aspecto se debe encargar el/la docente, además de que debería ser un tema que se trate a lo largo de todo el curso académico para evitar que se genere en el alumnado ansiedad, incertidumbre o miedo sobre el momento, no esperar a que llegue el final del curso para tratarlo.

En base a la siguiente pregunta “¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita?”, en la primera unidad del libro de Lengua Castellana, me ha parecido muy interesante que, en el apartado de comprensión lectora, haya basado el texto y la actividad en tratar las emociones, en este caso, el optimismo y la felicidad, siendo estos los valores que representa esta unidad. Además, en el apartado del repaso final, se promueven actividades sobre historias optimistas que se deben trabajar en grupos para interactuar entre ellos y ellas, contándose

narraciones revitalizadoras para luego realizar actividades de ortografía, comprensión lectora, etcétera (ver Anexo 19). En la unidad dos de este libro, encontramos que los principios que se promueven tienen que ver con la salud, con una dieta y alimentación saludable a partir de la teoría que quieren transmitir en esta unidad, realizando un recorrido histórico sobre la procedencia de algunos alimentos que consumimos hoy en día (ver Anexo 20). Al final del tema cuatro del libro, en la actividad final, se pide al alumnado que escriba emociones haciendo un dibujo para cada emoción que después tendrán que mostrar al resto de compañeros y compañeras para que, entre toda la clase, piensen en cómo ayudar a una persona que se siente, por ejemplo, triste o enfadada, promoviendo de esta forma, valores como la empatía, la escucha y la ayuda (ver Anexo 21). Me parece muy interesante trabajar de esta manera los verbos y otras formas del lenguaje verbal y no verbal, como se requiere en esta actividad, ya que además de repasar para el examen, profundizar en más contenidos y que el/la docente sepa qué contenidos ha interiorizado el alumnado, se encuentra la educación para la ciudadanía y ética implícita en esta actividad. En la unidad siete empieza con un título muy llamativo, “un océano de sentimientos”, el cual va acompañado de una actividad de identificación de sentimientos a partir de emoticonos donde se les formula al alumnado la siguiente pregunta: ¿crees que es malo no expresar los sentimientos? En las siguientes actividades que encontramos durante el tema no hallamos ninguna referencia a este comienzo ni ninguna actividad que tenga que ver con la expresión de las emociones y sentimientos, por lo que pienso que el comienzo de la unidad realiza un pensamiento muy positivo y podría ser un buen reclamo para comenzar una clase de educación emocional y acompañar estas primeras páginas con más actividades a lo largo del libro que pudieran profundizar más en el tema y que, sobre todo, dieran voz al alumnado para expresar a través de la teoría que toque en ese momento, cómo se siente o algún sentimiento que no sepan cómo expresar (ver Anexo 22). Por ejemplo, se pueden organizar actividades de recitar poesía a partir de un sentimiento o una representación teatral de los sentimientos. El arte, la literatura y la gramática, en definitiva, se erigen en un buen vehículo transmisor de lo que los niños y niñas no saben expresar todavía, como los sentimientos y las emociones que tenemos todas las personas todos los días. Por ello, los recursos de libros de texto pueden apoyar la docencia de los y las profesoras en actividades que verdaderamente sean útiles en el futuro y les forme como personas y ciudadanos y ciudadanas, teniendo implícita en ella la EPCG. Ya en la unidad ocho presenta un comienzo bastante llamativo, dado que trata la idea de compartir las alegrías y las situaciones con las personas que nos rodean,

mencionando la mítica frase de “Todos para uno y uno para todos”. Aunque, a continuación, encontramos otra actividad referida al mismo contenido pedagógico, no volvemos a hallar esta idea en las actividades de la unidad. La actividad que sí que hace referencia al valor de compartir es una propuesta que se le hace al alumnado de que redacte qué es para ellos y ellas el trabajo en equipo y la amistad, aspecto que me parece muy importante para tratar temáticas como el compañerismo, la amistad, unión, el acoso escolar, la discriminación cultural o social... (ver Anexo 23). Es muy importante que, en los libros de texto, a través de la teoría, se fomenten estos valores, como decía anteriormente; es importante que a través de ellos terminemos con conductas de racismo, xenofobia, machismo o cualquier tipo de discriminación o acoso escolar, para crear un buen clima en el aula pero, sobre todo, formar a ciudadanos y ciudadanas del futuro que sean críticos, comprometidos (más allá del mero respeto) y conscientes de que todos y todas deberíamos ser iguales. Por estas razones, echo en falta que se siga profundizando en este valor tan importante en todo el recorrido de la unidad o, muchísimo mejor, en todo el libro, también echo en falta que se incluyan palabras como respeto y no discriminación o acoso, para ponerle nombre a lo que ocurre en la sociedad y no son hechos ajenos al aula ni tampoco al libro de texto. La unidad diez comienza tratando la educación para construir un mundo mejor y la educación ambiental, elementos que sí que podríamos considerar como aspecto implícito de la Educación para la Ciudadanía. A lo largo del tema, continúa sucediendo lo mismo que en las otras unidades: se siguen reproduciendo las mismas actividades mecánicas a medida que avanza la teoría sin profundizar en la idea de la educación ambiental, hasta que finaliza la unidad y se encuentra la tarea final donde trata aspectos sobre el consumo responsable y sobre las campañas publicitarias de que promueven hábitos saludables y actos solidarios. En esta unidad sucede lo mismo que en las anteriores: se plasman ideas importantes y de las cuales el alumnado puede sacar muchas ideas e información, pero que no se profundiza en ellas a lo largo de la unidad teórica y eso provoca que las ideas y la formación se pierdan o no lleguen al alumnado como debería. No se puede pretender que el mundo cambie o el alumnado aprenda otras formas de consumo y de vida, en este caso, si solo se hace mención de ello en algunas páginas (ver Anexo 24).

En la siguiente pregunta de este criterio, “¿*Tiene un carácter globalizador?*”, podemos observar que cuando hace ese recorrido histórico en las primeras unidades mencionadas en la pregunta anterior, aunque parece interesante, vuelve a ratificarse la tendencia manifestada también en el otro texto a centrarse en el eurocentrismo y a continuar con la cultura de la colonización de países de América del Sur y África. Para que la información acerca de la procedencia de los alimentos y promover valores de un consumo saludable y responsable fuese más efectiva, debería realizarse desde una posición crítica y que estimule la reflexión en el alumnado, aspecto que no se ve reflejado en la teoría y mucho menos en las actividades, además de que, ya que se trata el aspecto histórico de estos alimentos, tratar la colonización de estos continentes como algo negativo y que afectó a la población que vivía allí en esos momentos y que sigue siendo un problema para su recuperación, ya que se siguen explotando muchos recursos que solo existen en países de los continentes mencionados, para satisfacer las necesidades del continente europeo. Por otro lado, en la tarea final de la unidad, se estimula también la participación del alumnado y el aprendizaje cooperativo al pedir que realicen actividades en grupo y que interactúen entre ellos y ellas, siendo este un aspecto muy positivo que promueve valores como la cooperación, el trabajo en equipo y la escucha activa, entre otros (ver Anexo 25).

Siguiendo esta línea, a la pregunta de “¿*Tiende a un enfoque multicultural o intercultural?*”, basándome en todos los datos anteriormente mencionados, vemos como el libro de Lengua Castellana, hace un esfuerzo mayor en reflejar algunas culturas, aunque sigue siendo insuficiente para poder afirmar que se trata de un libro con un enfoque intercultural, ya que tendría que invitar al alumnado a aprender de la cultura del resto de sus compañeros y compañeras y, sobre todo, a participar en ellos y poder compartir elementos propios de cada cultura los unos con los otros, desgraciadamente esto no ocurre y las actividades referidas a conocer las culturas del resto de los compañeros se quedan ahí, sin profundizar, es decir, se basan en la idea del respeto y el conocimiento pero en la máxima de aprender de y con el resto de compañeros y compañeras. Por ello, todas estas características se encuentran englobadas en el enfoque multicultural.

Por último, me pregunto “¿Qué peso tienen los Organismos internacionales? ¿Tiende más hacia el enfoque OCDE o UNESCO? ¿Global o Mundial?”. El libro de Lengua Castellana de 6º de Educación Primaria constituye una herramienta educativa con una mirada un poco más ética dentro del libro de texto que el libro de Ciencias Sociales, aunque sigue siendo insuficiente, puesto que la aparición de contenidos referidos a valores éticos continúa siendo escasa y no profundiza en ningún aspecto, simplemente menciona algunos temas relevantes de la sociedad como es la discriminación, el medio ambiente o expresar los sentimientos y las emociones, pero no constituye un eje transversal de la asignatura en general. De la misma forma que lo hacía el libro de Ciencias Sociales, este libro se inclina más por una línea pedagógica del estilo del mandato pedagógico de la OCDE: un ejemplo claro que apoya los aspectos tratados en el marco teórico es el enfoque multicultural que posee este libro cuando alude al respeto y conocimiento de las culturas, pero no a aprender de ellas, a considerar su carácter potencialmente conflictivo ni a interiorizar ningún elemento polémico dentro de ellas. Lo mismo sucede cuando aparece el tema del medio ambiente o de la educación ambiental y de expresar los sentimientos y las emociones, no se profundiza en estos temas y se limita a dar algunas pautas sobre qué podemos hacer para cambiar el mundo, pero para seguir siendo más productivos y consumir. Si, por otro lado, lo comparamos con el modelo de la UNESCO de Educación para la Ciudadanía Mundial, este libro continúa la línea pedagógica del libro de Ciencias Sociales descrito anteriormente, aunque el libro de Lengua Castellana tiene alguna que otra pincelada de intentar ser más innovador y realizar alguna actividad que sean más creativas y dejen al alumnado trabajar en equipo o idear alguna propuesta. Pese a todo esto, sigue encasillando al docente en una pedagogía rígida sin opciones a realizar actividades por cuenta propia, continuando con actividades encorsetadas que se enfocan en comprobar si el alumnado ha alcanzado los conocimientos básicos, enfocando todo ello a aprobar un examen. En cuanto al enfoque pedagógico que observamos en este libro de texto, comprobamos que, pese a intentar conseguir una convergencia entre culturas, se queda estancado y enfocado en la multiculturalidad, sin basarse en uno de los objetivos de la UNESCO, el diálogo entre sociedades ni al Informe Delors de convivir juntos. Lo que sí que observamos tanto en el libro de Lengua Castellana como en el libro de Ciencias Sociales es la digitalización de determinados contenidos o invitar al alumnado en la realización de actividades a que indague en Internet sobre el tema que se requiera, aspecto del que sí que trata en sus objetivos la UNESCO al mencionar la Educación en las TIC, aunque este aspecto puede llegar a generar una brecha digital entre alumnado que pueda

disponer de equipos electrónicos y acceso a la red y el alumnado que, por circunstancias de exclusión social o económicas, no pueda disponer de ello y se encuentre en la situación de no poder realizar las actividades del mismo modo que el resto de sus compañeros y compañeras, fomentando una vez más, esa desigualdad e injusticia social que tanto se habla y se denuncia en estas páginas.

En cuanto al bloque de criterios de *“Análisis de los valores y estereotipos, tanto del texto como de las ilustraciones”*, respondiendo a la primera pregunta de *“¿Se ejemplifican todas las razas y clases sociales en las imágenes?”*, cuando tratamos la actividad mencionada en el apartado anterior de las celebraciones de cumpleaños, pienso que son valores muy importantes que pueden ayudar a la inclusión de todo el alumnado aunque las representaciones gráficas me han sorprendido por el hecho de ser ilustraciones que solo representan a personas blancas sin la presencia de ninguna persona asiática, latina o africana, olvidando e invisibilizando que la sociedad es multirracial e intercultural, además de olvidar los sentimientos del alumnado que no sea blanco o blanca haciendo que no se sientan representados. También puede llegar a dificultar su integración en el aula y, sobre todo, no promueve valores éticos ni morales como es por ejemplo la empatía, dificultando que se pueda llegar a eliminar problemas de racismo y xenofobia, ya que la inclusión empieza por los pequeños actos que parecen insignificantes pero que no lo son y pasa por representar a todas las personas en los libros de texto. No podemos invisibilizar lo que sí que existe y es normal (ver Anexo 26).

En la siguiente pregunta de este criterio, *“¿Existe perspectiva de género en el texto e imágenes?”*, observamos que en la unidad once del libro, comienza tratando el tema de los prejuicios y de que las cosas no son siempre como parecen, sucediendo lo mismo que en las otras unidades, no encontramos ninguna referencia más a este contenido hasta que llegamos a la actividad final; que consiste en que a partir de dos fotos de dos personas famosas (un hombre y una mujer) el alumnado diga a qué cree que se dedican (ver Anexo 27). Esta actividad constituirá un ejemplo muy bueno de prejuicios si fuera acompañada de un enfoque pedagógico donde se trata el aspecto del machismo, por ejemplo, al asumir que una mujer se dedica a determinadas profesiones y nos sorprende como sociedad que trabaje en puestos de responsabilidad o que una persona de otra nacionalidad tenga un trabajo de directiva, ya que siempre se asume que pueden ser pobres o tener trabajos más convencionales.

Todo lo aquí expuesto no se ve reflejado en la actividad y, por ello pienso, una vez más, que el contenido pedagógico de la Educación para la Ciudadanía se queda corto y no llega al alumnado ni a poder referirnos a él como contenido pedagógico.

En la siguiente pregunta, “¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas?”, observamos que en la unidad nueve ya presenta un título y unas primeras páginas que pueden ser muy importantes para el desarrollo de la unidad, ya que trata sobre las culturas titulado la unidad “Culturas para todos los gustos” y acompañando las primeras páginas con información sobre actos cívicos (como dar la mano o mirar a una persona), actividades donde el alumnado conoce de dónde proceden las familias de sus compañeros y compañeras (ver Anexo 28). Además, las siguientes páginas también van acompañadas de distinta información sobre las diversas culturas africanas, asiáticas o europeas. Cuando el libro comienza a adentrarse en la teoría, podemos comprobar cómo las actividades siguen teniendo la misma estructura repetitiva de todas las unidades, sin mencionar nada relacionado con el inicio del tema, las culturas, hasta que, en el final de la unidad, se propone al alumnado que realice una actividad sobre la procedencia de sus compañeros y compañeras de clase o de sus familiares. La actividad consiste en que cada alumno o alumna escriba en la pizarra el país o localidad de la que procede tanto él o ella como su familia, en grupos pequeños, deben elegir dos países de los que hay escritos en la pizarra y deben buscar información sobre costumbres, curiosidades... Para luego exponerlo en clase y que el resto también sepa la información que han hallado. También, observamos que hay una actividad referida a “palabras de África” asociándose a la película del Rey León (ver Anexo 29).

Bajo mi punto de vista, la primera actividad es una idea de trabajo muy buena para que todo el alumnado se conozca entre ellos y ellas, conocer las culturas de los y las demás y sobre todo interesarse por ellas, es el comienzo para eliminar conductas de racismo y discriminación, para empezar a abrir horizontes y ser personas más cultas y ricas. No solo habría que quedarse en la palabra “conocer” sino “aprender de y con”, ya que el libro se centra más en un enfoque multicultural, de acuerdo con los postulados de la OCDE y su vinculación a la competencia global, cuyas características se basan en el conocimiento y respeto de otras culturas como se puede comprobar en apartados anteriores. Por ello creo firmemente que el paso para ser mejores como sociedad sería que este libro incluyera el enfoque intercultural, cuyos objetivos se basan en aprender de las

culturas y enriquecernos, así como personas, información que también se puede ver en apartados anteriores. En definitiva, la idea de hablar sobre culturas, conocernos y respetarnos es muy buena, pero, para que esta idea fuera realmente un elemento de EPCG implícita en el libro de texto debería adoptar una continuidad en el tiempo y en la unidad y, sobre todo, cambiar el enfoque pedagógico multicultural a intercultural para que pudiera ser más enriquecedora para todo el alumnado. Lo mismo sucede con la actividad de “palabras africanas asociadas a la película del Rey de León”: no me parece una actividad acertada, ya que proyecta en el alumnado que lo único que existe en África es lo que vemos en una película, que no existen otros lugar ni personas, películas que están infantilizadas y solo generan más desconocimiento, desconocimiento que no acompaña a la idea de transformación y aprendizaje sobre las culturas.

En cuanto a la última pregunta, me cuestiono “¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, la forma de vestir o el color de la piel?”, observamos que, directamente no se han ilustrado personas de otras culturas o nacionalidades pudiendo comprobar, como sucedía con el libro de Ciencias Sociales, como se ha caracterizado a una persona de otra cultura. Lo único que se puede hallar en el libro de texto es la referencia a las actividades de conocer las culturas de los compañeros y compañeras y la criticada actividad de palabras africanas, las únicas ilustraciones de paisajes son las referidas al Rey León que, como se ha mencionado anteriormente, no muestran la realidad del continente si no una visión infantil, europea y poco realista.

Y respecto al último bloque de criterios, titulado “Implicaciones del libro de texto”, una de las preguntas por las que me gustaría comenzar es “¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado?”. Como vemos claramente en las unidades, las actividades siguen los mismos patrones de desarrollo que mostraba el libro de Ciencias Sociales, como por ejemplo sucede en las unidades más teóricas del libro de Lengua, la unidad cinco no presenta ningún tipo de valor implícito ni de ética ni de abordaje útil desde la EPCG. En segundo lugar, la unidad seis constituye un tema también básico como la unidad anterior, en el cual no se puede encontrar contenido referido a la Educación para la Ciudadanía, aunque sí incluye alguna actividad para realizar en pequeños grupos donde tienen que colaborar para realizar un mapa conceptual con fotos y elementos visuales

sobre una época histórica y exponerlo en clase, lo cual puede fomentar en el alumnado el trabajo en equipo y la escucha del resto de los y las integrantes del grupo de trabajo.

En consecuencia, “*¿Son creativas las actividades?*”, observamos que las actividades no fomentan la creatividad, por ejemplo, en la unidad cinco del libro, algunas de las actividades que se proponen invitan al alumnado a imaginar alguna situación o a inventarse algún poema o historia para leer en clase, otras de las actividades que se proponen tienen la intención de implicar a varios compañeros o compañeras, pero la realización de la actividad debe ser autónoma para luego intercambiarla con el otro compañero o compañera. Es por ello, que no fomenta una creatividad libre si no que debe responder a los requerimientos de la actividad, aun así, pienso que es un buen ejemplo de actividades fuera de lo común y que he podido observar a lo largo del análisis de estos libros que se caracterizaban por ser más mecánicas y monótonas.

Seguidamente, a la pregunta de “*¿Existen recursos complementarios?*”, observamos que en algunas actividades se requiere que el alumnado utilice la plataforma digital de la editorial o que indague para más información, sobre todo en las actividades de los proyectos (como, por ejemplo, cuando se pedía que investigaran sobre una cultura o país), buscando en Internet o enciclopedias esa información que se requería.

Por otro lado, “*¿Es una programación cerrada, o, por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades?*”, al proponerse algunas actividades de que el alumnado imagine, hable de sus sentimientos o emociones, de la salud y alimentación y determinados valores explicados anteriormente, pienso que, aunque siga siendo una programación estándar, con actividades que ya se encuentran preseleccionadas, que este libro cuente con alguna actividad que implique la imaginación o hablar libremente de un tema, como puede ser los sentimientos o emociones; puede generar que el docente obtenga más libertad a la hora de actuar en el aula y pueda proponer alguna actividad más que surja a raíz de exponer alguno de estos temas. Como vemos, el libro no es abierto y su programación tampoco lo es, pero sí observo que el docente podría tener más libertad a la hora de impartir docencia y crear actividades a través de las establecidas para enriquecer más e introducir en ellas la Educación para la Ciudadanía.

En cuanto a la siguiente pregunta, “¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia?”, en este libro tampoco se observa ninguna implicación de otra materia ni tampoco se requiere. Pese a no existir evidencias de ninguna coordinación, pienso que sería muy positivo para el alumnado que hubiera una conexión entre materias como Educación para la Ciudadanía cuando se tratan valores referidos a las culturas, salud o emociones, ya que el papel primordial de esta asignatura es tratar todos estos aspectos que resultan olvidados y pasan de forma superficial por todo el libro de Lengua; además de colaborar con las asignaturas de Música y Plástica, a la hora de realizar trabajos más creativos, con la intención de enriquecer mucho más la calidad del aprendizaje que va a adquirir el alumnado a través de estas actividades. Entrelazada con esta pregunta se encuentra la cuestión de “¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa?”, se puede contestar afirmativamente en base a los argumentos que se exponen en la pregunta anterior de este criterio; conjuntando estos argumentos con la información que se da en los apartados teóricos de los libros de texto y editoriales y en el apartado del currículum como instrumento regulador de la práctica educativa. Este libro resulta un poco menos rígido que el comentado de Ciencias Sociales, pero aún así la tendencia dominante del libro de texto sobre la práctica docente sigue siendo enorme, cayendo en la tendencia de la que se hablaba en los apartados de teóricos de desprofesionalizar al docente y que el libro de texto tome las riendas y el poder de lo que se enseña en el aula, relegando al docente a ser un mero comunicador de lo que ya pone en el libro de texto.

Si continuamos con estas cuestiones, preguntarnos si “¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante?” obtendríamos una respuesta negativa puesto que, aunque se incluyen actividades de realización por grupos, no podemos decir que sea una metodología aplicada a todo el libro de texto ya que no sucede en todas las actividades ni se prioriza su uso a la hora de impartir teoría. Por ello, no estaríamos ante una pedagogía basada en el aprendizaje cooperativo, si no en potenciar la autonomía del estudiante.

La última pregunta de este criterio, me pregunto verdaderamente “¿Qué implicaciones tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o UNESCO?”. Dentro del criterio del impacto del texto y en base a todo lo argumentado anteriormente, las implicaciones que puede tener el libro de texto en la sociedad y en la vida del alumnado, tienden más a un enfoque propio de la OCDE, aunque costaría un poco más diferenciar por el hecho de que tiene pinceladas que se asemejarían a principios y objetivos que tiene la UNESCO, como el diálogo entre sociedades, pero tendería más hacia el enfoque OCDE, ya que, además tiene una línea pedagógica de corte multicultural y no intercultural. Por lo tanto, pienso que el libro de Lengua Castellana tiende a un enfoque más ocdeista por los argumentos arriba mencionados. Como vemos, el libro tiene una tendencia a inclinarse hacia el enfoque multicultural de la educación, basado en las características que se exponían anteriormente, además de caracterizarse por su tendencia al eurocentrismo, la escasez de la implicación de la Educación para la Ciudadanía Global, sin valores éticos ni sociales implícitos dentro de los dos libros de texto suficientes como para contestar a la pregunta que me formulaba anteriormente referida a si los libros están implicados en la vida del alumnado y hacen referencia a los problemas sociales que acontecen en la actualidad.

6. Discusión, conclusiones y limitaciones del estudio. Importancia de la educación para la ciudadanía global crítica.

Para realizar este último apartado, se ha dividido, para una mejor comprensión del mismo, en discusión y conclusión, así como limitaciones del estudio. Además, para concluir este trabajo, se ha procedido a realizar una yuxtaposición entre los libros de textos, es decir, comparar en que convergen y en qué se diferencia ambos libros, y por otro lado, realizar una comparación entre los Organismos Internacionales en los libros de texto, siendo esta la finalidad de este trabajo de investigación y como ya se especificaba en los apartados de metodología.

6.1. Discusión y conclusiones del estudio.

En cuanto al sentido de introducir esta práctica de análisis textual, la experiencia atesorada con ella me permite afirmar que el análisis de libros de texto constituye una actividad motivadora, que permite poner en entredicho muchos aspectos, entre ellos, cuestionar mis propias creencias, sorprenderme al leer alguna frase u observar alguna ilustración que, sin el espíritu heurístico que me ha procurado esta metodología, podrían pasar desapercibidos. También pone en juego muchos conocimientos y competencias de carácter curricular, tanto los aprendidos como los que he inferido, a partir de este análisis, como necesarios para mi futuro profesional en la educación, puesto que uno de los puestos de trabajo de la Pedagogía se relaciona precisamente con la elaboración de material curricular de este tipo, los libros de texto. También he aprendido acerca de la importancia, grado de implicación y divergencias patentes entre las editoriales, algunas de ellas hasta desconocidas para mí, además de aprender a abordar temas conflictivos, a intentar pronunciarme sobre ellos y proponer alternativas a las metodologías y actividades rígidas que he podido observar que existen dentro de estos libros de texto. En consecuencia, he aprendido que queda mucho camino que recorrer en la estructura y creación de un buen libro de texto y, como resultado, en crear una educación que no se base solamente en la pedagogía del libro de texto.

Centrándome en el tema que nos ha acontecido en todo este trabajo de análisis, la Educación para la Ciudadanía Global, que ya apuntaba en la introducción que era una gran desconocida. Me ha sorprendido gratamente encontrar distintas pinceladas sobre valores, hallar actividades referidas a las emociones y que los y las estudiantes pudieran hablar de ello... aunque después de analizar ambos libros, he podido llegar a la conclusión de que no existe una Educación para la Ciudadanía Global implícita en los libros de texto, generando así que sea una asignatura transversal como es el propósito de este trabajo.

Respondiendo a la hipótesis formulada al principio de la realización de este trabajo, “¿Está la Educación Para la Ciudadanía Global (EPCG) integrada en el currículum educativo español, respondiendo de esta forma a las necesidades y problemáticas que presenta la sociedad actual?” y acompañada del objetivo principal “realizar una investigación sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global-EPCG dentro del currículum educativo español, con la finalidad de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva con mirada a los Derechos Humanos en

España”; podemos deducir que la respuesta a la hipótesis formulada es negativa. Durante el recorrido por los libros de texto, he tenido la oportunidad de comprobar qué valores hay implícitos en los conocimientos que se enseñan y sobre todo, qué metodologías se utilizan para impartir estos conocimientos. Se ha hallado, en este estudio una metodología tradicional con apartados teóricos y actividades mecánicas que repiten su estructura en la gran mayoría de las unidades, que no profundizan en aspectos como la imaginación, la autonomía y muy pocas veces he encontrado actividades que deban realizarse en grupos fomentando el aprendizaje cooperativo y la escucha activa. La EPCG, por tanto, no constituye un aspecto transversal patente y explícito en estos libros, aunque encontramos algún tinte de fomento de valores, ya que, de esta misma forma, hallamos otros muchos términos que no son adecuados para formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y responsables socialmente, términos referidos al colonialismo y la defensa de este, que no haya representación racializada en los dibujos de personas de los libros de texto, que solo se traten aspectos referidos a otros países cuando implica una relación de conveniencia entre estos y Europa o España, o, en fin, que se tienda a una línea pedagógica muy eurocentrista sin dar la posibilidad al alumnado de que aprenda más sobre otros países (ya sean capitales, geografía o elementos culturales).

A continuación, a modo de ejercicio de yuxtaposición que ayude a asentar las conclusiones, se puede observar en que se asemejan y en qué se diferencian ambos libros y cuales la implicación de los Organismos Internacionales en estos.

En efecto, por un lado, ambos se asemejan en la mayoría de los aspectos y difieren en muy pocos de ellos, teniendo como resultado una tendencia afín clara a uno de los Organismos Internacionales, la OCDE, como puede comprobarse en la tabla que se representa a continuación:

Tabla 7: Análisis de semejanzas y diferencias entre ambos libros de texto.

CRITERIOS	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<i>Estructura de las actividades</i>	La gran mayoría de ellas son de realización individual, mecánica y de reproducción del contenido teórico, se utilizan en algunas de ellas los recursos digitales, no se fomenta la creatividad ni el aprendizaje cooperativo como metodología del aula.	No se encuentran diferencias en este criterio.
<i>Estructura del contenido</i>	Ambos libros se dividen en bloques de contenido teórico, actividades y proyectos finales y actividades de repaso de cara al examen al final de cada unidad	Dentro del libro de Ciencias Sociales encontramos como aspectos diferenciadores: - Una explicación breve de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de lo que son los ODS. - Explicación acerca de lo que es el sistema de producción, el consumo y el dinero. Se representa el sistema de trabajo como una necesidad para consumir y ser útil en la sociedad.
<i>Temas emergentes</i>	Ambos libros tratan asuntos como el desarrollo sostenible, la contaminación, recursos naturales, el consumo masivo, la alimentación y las emociones.	Dentro del libro de Lengua Castellana encontramos como aspectos diferenciadores: - Se tratan valores como el optimismo y se proponen actividades para identificar

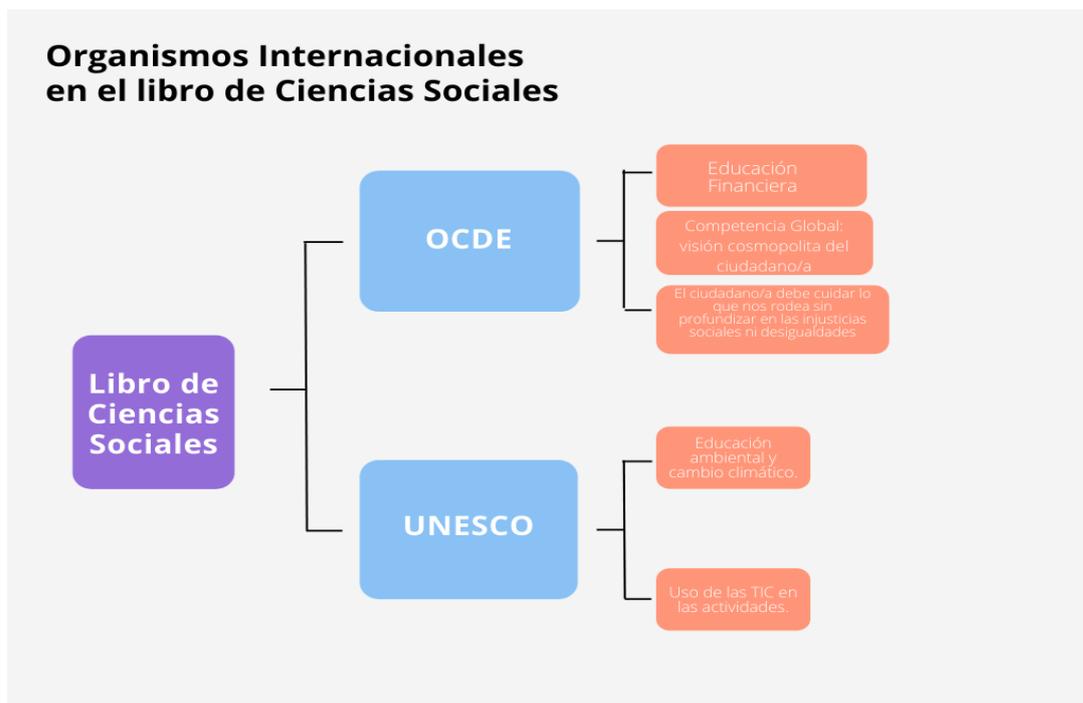
		<p>las emociones y ayudar a alguien que está triste.</p> <p>- Se tratan aspectos cotidianos como el cierre de etapas vitales (cambiar de curso en este caso), que pueden generar preocupación.</p>
<i>Representaciones raciales</i>	<p>No hay representación en ilustraciones de personas racializadas. En definitiva, solo vemos representadas a las personas blancas.</p>	<p>No se encuentran diferencias en este criterio.</p>
<i>Representaciones de localizaciones de otras culturas</i>	<p>Representación falsa e idílica de personas y lugares propios de otras culturas. A continuación, se incluyen algunos ejemplos:</p> <p>- En el libro de Ciencias Sociales se representa una vida idílica de personas de otras épocas, sin visibilizar ni explicar las guerras o la miseria. Se representa la forma de vestir y el color de la piel a modo de caricatura.</p> <p>- En el libro de Lengua Castellana se representa una actividad de "palabras de África" con el mismo problema anterior.</p>	<p>No se encuentran diferencias en este criterio.</p>
<i>Docencia</i>	<p>El docente se encuentra limitado en su práctica educativa a impartir su docencia basada en la teoría</p>	<p>No se encuentran diferencias en este criterio.</p>

	<p>del libro y a corregir las actividades. Por ello, decimos que el libro es el centro de la práctica educativa con una programación cerrada, que no contempla la coordinación con otras materias.</p>	
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al peso que tienen los Organismos Internacionales en ambos libros de texto, la OCDE y la UNESCO, puede visualizarse en el siguiente gráfico qué organismos dominan en los discursos implícitos en ambos materiales.

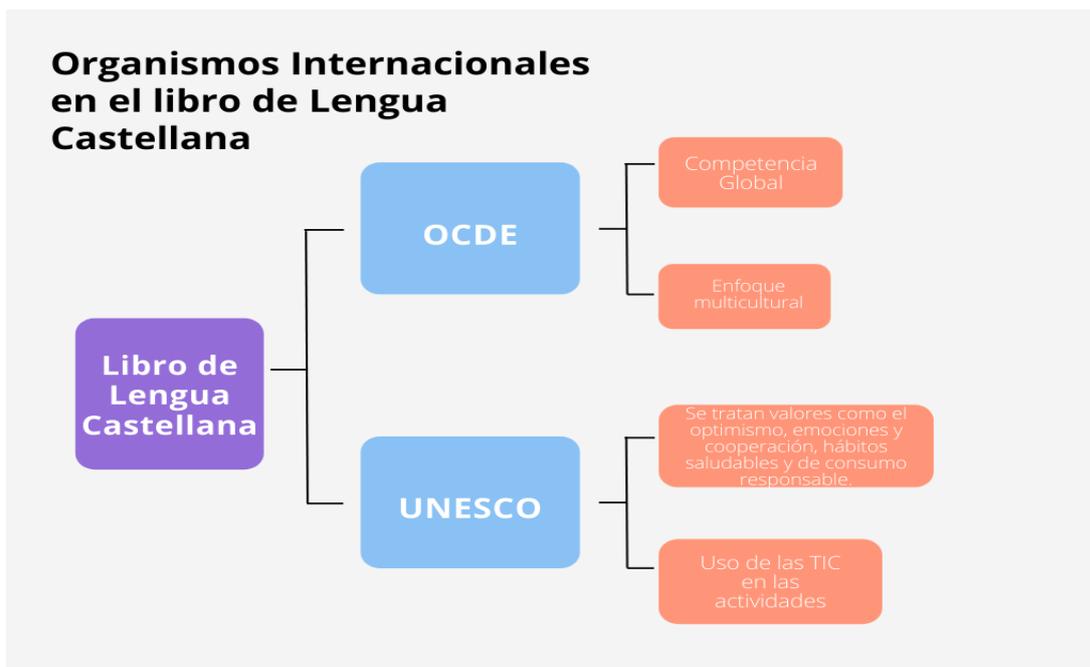
Figura 5: Organismos Internacionales en el libro de Ciencias Sociales.



Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la figura 5 gráfico 2, la implicación de la OCDE en el libro de Ciencias Sociales es mucho mayor que la UNESCO. Este libro muestra, en efecto, un discurso más rígido, con una tendencia economicista, con una visión multicultural, cosmopolita y globalizadora de la educación.

Figura 6: Organismos Internacionales en el libro de Lengua Castellana.



Fuente: elaboración propia.

En esta figura, se observa que el libro de Lengua Castellana tiene más implicaciones de la UNESCO que el libro de Ciencias Sociales, puesto que, como se puede comprobar en el apartado de resultados, se ven reflejados algunos valores que considero importantes en el desarrollo de la persona y a la hora de impartir docencia. Aunque, basándome en el análisis holístico de este libro, y dado su corte y línea pedagógica, el enfoque predominante sería el promovido por la OCDE.

De los contenidos expuestos tanto en la tabla y en los dos gráficos anteriores, puede deducirse que el organismo que más se prioriza en ambos libros es la OCDE. Además, como ambos libros son muy similares entre sí, de la misma editorial y del mismo curso académico, ambos tratan temas actuales, como el desarrollo sostenible, la contaminación, el consumo masivo, la alimentación, hábitos saludables y salud, ejes axiológicos fundamentales en los cuales se asienta la acción en educación de la OCDE. Por otro lado, encontramos también el objetivo fundamental de este mismo organismo, abordar los temas emergentes en la sociedad para encontrar una solución a los problemas sociales, como mencionaba en el cuadro de semejanzas y diferencias, que el ciudadano o la ciudadana sea conscientes de lo que sucede a su alrededor cuidando del planeta pero sin profundizar en la injusticia social y la desigualdad.

Además, otra característica que se puede observar de la OCDE en ambos libros se trata de que, una de las áreas de trabajo de este organismo son las habilidades sociales y emocionales, aspectos que se pueden observar sobre todo en el libro de Lengua Castellana.

A modo de conclusión, tanto la OCDE como la UNESCO constituyen grandes *think-tanks* con mucho peso en las políticas educativas que diseñan los países miembros (Egido y Martínez-Usarralde, 2019), como bien se explicaba anteriormente, que con principios y objetivos para intentar mejorar la situación económica, social y educativa de los países y sociedades que se encuentran en situaciones precarias y vulnerables. Después de haber analizado, sintetizado y extraído lo más importante de cada libro de texto, después de haber concluido con que el organismo con más peso es la OCDE dado que se encuentran muchas más características de este organismo que de la UNESCO en ambos materiales, pienso que la Educación para la Ciudadanía Global necesita de más implicación en los libros de texto, precisa ser real dentro de los libros de texto y en las aulas, es necesario que tenga como característica principal el ser una Educación para la Ciudadanía Global Crítica, que fomente y empuje al estudiantado tanto a cuestionar las injusticias sociales y desigualdades como a enfrentarse a ellas y solucionarlas.

Bajo mi punto de vista, resulta perentorio que se diseñe un nuevo currículum educativo que tenga como principal motor del cambio a la Educación para la Ciudadanía Global Crítica, que en cada asignatura exista un eje transversal de la Educación para la Ciudadanía y que no se limite a ser una asignatura más, sino que se contemple con mirada horizontal y vertical, y con coordinación con el resto de las materias.

Además, se atisba cómo en ambos libros de texto siguen existiendo conductas que reflejan una clara tendencia, como se apuntaba anteriormente, hacia un enfoque multicultural, donde no se hallan representaciones de personas de diferentes culturas y etnias, donde no se observan aportaciones, inventos o avances que han realizado las mujeres a lo largo de la historia... Simplemente, esto último culmina la necesidad de optar por una Educación para la Ciudadanía Crítica que sea consecuente con la sociedad en la que vivimos, sus desigualdades e injusticias, que promueva la interculturalidad, la igualdad y no sea cómplice de la reproducción de valores como el racismo, el machismo o la discriminación por cualquier circunstancia de clase social, cultura o etnia.

6.2. Limitaciones del estudio.

Como limitaciones del estudio, me planteo que el abanico de libros de texto analizados ha sido reducido y una posibilidad de mejorar sería realizar este análisis con una muestra más amplia, con más libros de texto para comprobar si en el curso académico está la Educación para la Ciudadanía Global implícita en el resto de los libros de la misma editorial. Por otro lado, también me resultaría interesante poder llevar este análisis al campo de acción, es decir, poder preguntar mediante una entrevista al profesorado y al estudiantado de este curso, qué opinan o que creen que es la Educación para la Ciudadanía Global, ya que, conociendo desde el fondo la opinión de ambos colectivos se obtendría una triangulación de datos para acometer un buen análisis de libros de texto con esta temática.

Además de la realización de esta entrevista, técnica de recolección de datos e información muy común y que puede revelar el grado de información que poseen las personas que la responden o su grado de implicación con el tema, se podría realizar en un futuro actividades que tengan el objetivo de concienciar a los y las estudiantes de la importancia que tiene la Educación para la Ciudadanía en su día a día y cómo puede servir para mejor y cambiar la sociedad en la que vivimos.

Otro aspecto que ha limitado el análisis llevado a cabo en este trabajo es el tiempo reducido para llevarlo a cabo, ya que con más tiempo para implicarse en él y ampliar, como decía anteriormente, el número de libros analizados y dar más información acerca de la transversalidad de la Educación para la Ciudadanía.

Como futura pedagoga, pienso que resulta perentorio conocer el funcionamiento escolar, sus estrategias de innovación, el ámbito de las editoriales y cómo interaccionan con la sociedad en la que el alumnado se desarrolla como persona. Por ello, el análisis de libros de texto constituye una práctica formativa relevante y necesaria en toda formación para mi futura profesionalización, que me ha reportado nuevos conocimientos y me anima a continuar indagando en este ámbito recién descubierto.

7. Referencias bibliográficas.

- Apple, M. (1983). 1. En *Economía política de la publicación de libros de texto*. (pp. 43-62). Estudios. Disponible en:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70039/00820073003339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de:
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Boni, A., Belda-Miquel, S., & Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Braga, G., & Belver, J. L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación.*, 27(1), 199–218.
doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Díaz-Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, (1).
Disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412006000100001&script=sci_arttext
- Editorial SM. (2020). *Proyecto Savia*. Recuperado de:
<https://mx.smsavia.com/proyecto/primaria>
- Egido-Gálvez, I., Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis
- Estellés, M., & Fischman, G. (2020). Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19. *Praxis Educativa*, 15. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/journal/894/89462860081/movil/>
- FUHEM: Educación + Ecosocial (2015). *Currículo Ecosocial*. Recuperado el 5 de mayo de 2022 de: <https://www.fuhem.es/index.php/curriculo-ecosocial/>

- García-Martín, L. (2021). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020 [BOE-A-2020-17264]. LOMLOE, un repaso a la octava ley educativa de la democracia. *Ars Iuris Salmanticensis*, 9, 297-304 ISSN: 2340-5155. Recuperado de:
<https://revistas.usal.es/index.php/ais/article/download/26579/26009/94337>
- Gimeno-Sacristán, J., Pérez-Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hernández, M.C., & García B. (2018). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf>
- Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 18, (1), 175-187. Disponible en:
https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/9796/1/1695-288X_18_1_175.pdf
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de Sociología de la Educación*., 1(1), 62–73. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793153.pdf>
- Martínez-Bonafé, J. (2016). ¿Y por qué no discutimos el currículum? *El Diario de la Educación*.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2016/11/03/no-discutimos-curriculum/>
- Martínez-Muñoz, A. (2017). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285–317. Disponible en:
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2007-13-B70423F1-4AA5-50A2-D0F0-224081367288/educacion_intercultural.pdf
- Martínez-Usarralde, M. J., Viana Orta, M. I., & Villarroel, C. B. (2015). *La UNESCO Educación en Todos los Sentidos*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Mesa, M. (2020a). *Capítulo 4: Conflictos violentos, construcción de paz y ciudadanía global* (Vol. 1). Editorial SM.

- Montoya, S., & Rodríguez J. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo más inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Muñoz-Sedano, A. (2016). *Enfoques y modelos de educación: Multicultural e Intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.
www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc
- Negrín, M. A., & Marrero, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1–42. doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- OCDE (2018). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. Recuperado el 1 de abril de 2022 de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (2021). *OECD Better policies for better lives*. OECD. Recuperado 20 de marzo de 2022, de <https://www.oecd.org/>
- Penalva, J. (2008). *Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas*. Universidad de Murcia. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79867/00820103_010289.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez-Vargas, A. (2012). *Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado*. Dialnet. Recuperado 20 de abril de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4106429.pdf>
- Salinas, D. (1997). *Currículum, racionalidad y discurso didáctico*. Documento policopiado.
- Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional., & Trigo-García, A. (2018). *PISA 2018: Competencia financiera. Informe Español*. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-competencia-financiera-informe-espanol/organizacion-y-gestion-educativa/23973>
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea]*, 10(4), 49-62 [fecha de Consulta 28 de Abril de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841005>
- Soto, N. H. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2)

- Tawil, S. (2013). La educación para la “ciudadanía mundial”: marco para el debate. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París*. [Documentos de Trabajo ERF, No. 7]
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común?*
ISBN: 978-92-3300018-6. 1-92.
- UNESCO Education Sector (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*.
- UNESCO. (2021). *Educación para la ciudadanía mundial*. Recuperado 17 de abril de 2022 de <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- Vázquez Ramil, R., & Porto, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125. doi: <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Villar-Aguilés, A. (2019). A propósito de la Educación para la Ciudadanía Mundial. Una entrevista al profesor Carlos Alberto Torres. *Revista de Sociología de la Educación.*, 12(3), 429–434. doi:<https://doi.org/10.7203/RASE.12.3.15853>

8. Anexos.

8.1. Anexo 1. Tabla 1: Textos sobre la UNESCO.

UNESCO			
TÍTULO	AUTOR/A	AÑO PUBLICACIÓN	IDEAS PRINCIPALES
La Educación Comparada, hoy.	Inmaculada Egido y María- Jesús Martínez-Usarralde.	Año 2019.	De este libro, se han extraído las ideas más importantes de la parte II “Nuevos marcos de la comparación: los procesos de globalización y la internacionalización de la educación. En concreto, esta investigación teórica, se ha centrado en el apartado 4, que trata sobre los Organismos Internacionales y la educación, centrándonos en el apartado en el que trata la historia y características de la UNESCO (apartado 4.2).
La UNESCO. Educación en todos los sentidos.	María-Jesús Martínez-Usarralde, María-Isabel	Año 2015.	Se han extraído las ideas principales de los ámbitos y las implicaciones

	Viana-Orta y Cecilia Villaroel.		educativas que tiene la UNESCO a nivel mundial.
Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”.	Nadia Hernández Soto.	Año 2016.	En este documento, se habla de la implicación en educación de las distintas declaraciones, en concreto la de Incheon para 2030.
Educación para la Ciudadanía Mundial. UNESCO	UNESCO.	Año 2022.	Información de lo que es la Educación para la Ciudadanía Mundial del sitio web oficial de la UNESCO.
Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?	UNESCO.	Año 2015.	En este documento, nos centramos en el apartado 4, donde trata el problema de la adaptación del aprendizaje y enseñanza a esta sociedad cambiante.
Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward.	UNESCO	Año 2018.	En este documento se tratan las características, implicaciones, misión y objetivos de la Educación para la Ciudadanía Global por la UNESCO.

8.2. Anexo 2. Tabla 2: Textos sobre enfoques multicultural e intercultural en educación.

Enfoques multicultural e intercultural de la educación.

TÍTULO	AUTOR/A	AÑO PUBLICACIÓN	IDEAS PRINCIPALES
Enfoques y modelos de educación: multicultural e intercultural.	Antonio Muñoz Sedano	Año 2016.	De este documento, se ha utilizado la información que aparece en el apartado 3, donde habla de las diferencias y características de ambos modelos.
Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa.	Encarnación Soriano.	Año 2012.	En este documento, se trata sobre la importancia que tiene la escuela y el currículum educativo en la construcción de las identidades culturales, promoviendo un enfoque intercultural.
La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias.	Antonio Martínez Muñoz.	Año 2007.	En este documento, es importante la información relativa al surgimiento e implantación del enfoque intercultural en educación en Francia y como va

			extendiéndose a países vecinos.
Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado.	Angélica Rodríguez Vargas.	Año 2012.	En este documento, se aportan definiciones y más información complementaria al texto anterior sobre los distintos enfoques.

8.3. Anexo 3. Tabla 3: Textos sobre OCDE.

OCDE			
TÍTULO	AUTOR/A	AÑO PUBLICACIÓN	IDEAS PRINCIPALES
OCDE Home Page.	OCDE	Año 2021.	Se trata de la página web de la OCDE de donde se ha extraído la información relativa a los objetivos y programas con los que cuenta este organismo.
PISA 2018. Competencia financiera. Informe español.	Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Año 2020.	En este documento del ministerio, se ha extraído la información relativa a la competencia financiera que propone la OCDE para evaluar en PISA.
El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.	OCDE.	Año 2019.	Este documento de la OCDE, trata de explicar qué es este programa, cómo se evalúa, lo que mide y el contexto en el que se implica.
Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a	Ministerio de Educación, Cultura y	Año 2018.	De este documento se ha extraído la información relativa a las nuevas

nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible.	Deporte; OCDE; Instituto Nacional de Evaluación Educativa.		competencias evaluables en PISA desde el año 2018 (la educación financiera y la competencia Global) propuestas por la OCDE.
--	--	--	---

8.4. Anexo 4. Tabla 4: Textos sobre Currículum Educativo.

Currículum Educativo.

TÍTULO	AUTOR/A	AÑO PUBLICACIÓN	IDEAS PRINCIPALES
¿Y por qué no discutimos el currículum? El diario de la educación.	Jaume Martínez Bonafé.	Año 2016.	De este documento se habla de la composición del currículum educativo en España y como repercute en la práctica del aula.
Curriculum, racionalidad y discurso didáctico.	Dino Salinas.	Año 1997.	En este documento se trata el componente cultural dentro de la configuración del currículum educativo y cómo influye en la visión que tiene el resto del

			alumnado de las culturas que lo rodean.
La enseñanza: su teoría y su práctica	José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez.	Año 2008.	En este documento se habla de cómo se traslada la teoría de la enseñanza (lo que se dice que hay que hacer) al aula, es decir, la práctica real.
El currículum: una reflexión sobre la práctica.	José Gimeno Sacristán.	Año 2002.	En este documento se complementa con el anterior, haciendo una reflexión sobre que la teoría del currículum debería ser una copia de la práctica educativa y no al revés.
Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas.	José Penalva Butriago.	Año 2008.	En este documento se habla de las características y tipos de curriculums que existen.
Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la	Raquel Vázquez Rimil y Ángel Serafín Porto Ucha.	Año 2020.	En este documento se habla de la inclusión de la educación en valores como asignatura en la LOMLOE haciendo un recorrido sobre las distintas leyes educativas en España.

LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020).			
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Jefatura del Estado y Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Año 2020.	Texto íntegro de la LOMLOE.
La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la	Miguel Ángel Negrín Medina.	Año 2021.	En este artículo se habla de la integración de los los ODS y los valores en la nueva ley educativa.

Agenda 2030 y el reto de la COVID-19.			
Los libros de texto como práctica discursiva.	Jaume Martínez Bonafé	Año 2008.	En este artículo, el autor habla de la historia de los libros de texto, lo que son, como influyen en el ámbito escolar, social, político y económico de la actualidad y el peso de las editoriales y la mercantilización de la educación.
Economía política de la publicación de libros de texto.	Michael Apple.	Año 1997.	Este artículo trata de la influencia de las editoriales en la reproducción de los conocimientos que interesa que el alumnado sepa y cuales se diseminan en esta producción política.
Proyecto Educativo Savia: Primaria.	Fundación SM.	Año 2021.	Página web de la editorial de los libros de texto que se han analizado. Se ha utilizado para comprender la composición y la base pedagógica de la editorial.

8.5. Anexo 5. Tabla 5: Textos sobre EPCG.

EPCG

TÍTULO	AUTOR/A	AÑO PUBLICACIÓN	IDEAS PRINCIPALES.
Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad	Antonia Lozano-Díaz y Juan Sebastián Fernández-Prados	Año 2019.	En este documento se habla de la importancia de una educación para la ciudadanía crítica, pero incorporando las herramientas digitales.
La educación para la “ciudadanía mundial”: marco para el debate. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO	Sobhi Tawil.	Año 2013.	En este documento se habla de lo que es la educación para la ciudadanía mundial según la UNESCO.
A propósito de la Educación para la Ciudadanía Mundial. Una entrevista al profesor Carlos	Alicia Villar Aguilés.	Año 2019.	En este documento se trata lo que es la Educación para la Ciudadanía Mundial mediante una entrevista a este profesor.

Alberto Torres			
Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19.	María Estellés y Gustavo Fischman.	Año 2020.	En este documento se trata la pandemia de la COVID-19 a nivel educativo, es decir, cómo ha influido en el acceso y en el derecho a la educación de los más jóvenes además de empobrecer más a sectores de la población que ya lo eran.
Ciudadanía Global: una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela. (Volumen I)	Manuela Mesa.	Año 2020.	En este documento nos centramos en el apartado 4 donde se habla de los conflictos violentos, la construcción de la paz y la ciudadanía global.
Educación para la Ciudadanía Global Crítica	Alejandra Boni, Sergio Belda-Miquel, Carola Calabuig.	Año 2020.	En este libro se trata de dar contextualización, pautas y propuestas para poder construir una Educación para la Ciudadanía Global Crítica.
Conversaciones sobre educación para la ciudadanía global con sentido.	Rafael Díaz Salazar, Federico Mayor Zaragoza, Victoria Camps, Augusto Ibañez, Alejandro Tiana y Mayte Ortiz.	Año 2021.	Este libro trata de generar conclusiones que hagan transformar la educación e introducir en ella el respeto, enfoque de género, educación entendida desde el nuevo enfoque de los derechos humanos, basándose en las ideas de la UNESCO y OCDE.

8.6. Anexo 6.

Trimestre 1 · 2 · 3

Els microclimes d'Espanya

Hi ha llocs a Espanya en què les característiques del clima són diferents que en la resta de la zona.

Això és degut a petites diferències en l'altitud, proximitat al mar, humitat, etc., que provoquen variacions en la temperatura, la vegetació i, fins i tot, l'activitat humana.

Són els microclimes.



Un exemple de microclima és el del camp de Cartagena, a la Regió de Múrcia, que, tot i que està situat en una de les zones més seques de la península Ibèrica, rep pluges abundants. El motiu, la proximitat de les aigües càlides del Mar Menor.

- 1 Localitza el camp de Cartagena en el mapa. Quin clima hauria de tindre? Descriu-lo.
- 2 De quina manera creus que influeix el factor de la proximitat al mar en un clima?
- 3 Investiga si hi ha microclimes destacats en la teua província.
- 4 La contaminació també pot crear microclimes. Quins canvis creus que provoca?

La crisi de l'aigua dolça

Una crisi d'aigua potable amenaça el planeta. Els rius, els principals proveïdors d'aigua dolça del món, estan morint com a resultat del canvi climàtic, la contaminació i les preses.

Més de la meitat dels rius del món estan contaminats o s'estan assecant per l'ús excessiu. Dels 500 més destacats, la meitat estan altament contaminats.

A Europa, el cas més dramàtic és el del Danubi, que és el riu més contaminat del continent a causa del drenatge d'aigües residuals, dels pesticides i químics que s'hi aboquen i del transport fluvial.

- 1 On creus que és més intensa l'acció contaminant de l'ésser humà, en el curs alt, el mitjà o el baix d'un riu?
- 2 Quines són les principals causes de la contaminació i l'assecament d'un riu?
- 3 Quines conseqüències té la contaminació dels rius per a l'home i els ecosistemes? Debateu entre tots i elaboreu una llista amb les conseqüències i les solucions possibles.



53

8.7. Anexo 7.

Els difícils començaments del segle XX

En aquestes fotografies apareixen alguns dels principals fets de la **primera meitat del segle XX**. Què representen? Quines mostren abusos dels drets de les persones?

- feixisme
- sufragi universal



- En 1900 els europeus havien colonitzat el continent africà i gran part d'Àsia. Alguns països imperialistes tractaven els habitants d'aquests territoris com a esclaus, cosa que atemptava contra el dret a la **llibertat**.
- La lluita pels territoris i les matèries primeres va comportar la **Primera Guerra Mundial**. Més tard, els nous governs dictatorials a Europa van causar la **Segona Guerra Mundial**. Aquests conflictes van atemptar contra el dret més bàsic: la **vida**.
- Així i tot, molts països europeus van prohibir l'esclavatge i van aconseguir el **sufragi universal ple**, que permetia a la dona votar per primera vegada. En aquests països democràtics es va fer un gran avanç en el dret a la **igualtat**.

El 1948, amb la finalitat de superar els durs començaments del segle, diversos països van signar la **Declaració Universal dels Drets Humans**. Aquest document exigeix el respecte de la majoria dels drets de les persones, com ara la **vida**, la **llibertat** i la **igualtat** davant de la llei.

8.8. Anexo 8.

L'edat moderna

En el segle XV, la conquesta de Constantinoble pels turcs i el **descobriments d'Amèrica** provocaren grans canvis i van donar lloc a l'edat moderna. Aquesta nova edat va estar marcada pels grans avanços culturals i científics, com la impremta, l'humanisme i els descobriments geogràfics.

La societat moderna era encara estamental, però les **monarquies autoritàries** van reduir el poder de la noblesa i van donar alguns privilegis als burgesos. Un dels principals exemples de monarquia autoritària van ser els **Reis Catòlics**.

Sota el seu regnat es va produir la **unió dinàstica dels territoris de Castella i Aragó**, l'inici de la colonització d'**Amèrica**. Les posades fi a la **Reconquesta** de la península Ibèrica. Aquests anys d'hegemonia hispànica a Europa continuaren amb els hereus, **Carles I i Felip II d'Habsburg**, que dominaren a més altres territoris al continent i sumaren noves conquestes a **Amèrica, Àfrica i Àsia**.

La **crisi de la monarquia hispànica** va arribar en el segle XVII, provocada per les males collites, les guerres, la pesta i l'emigració a Amèrica. A més, els últims Habsburg feren grans despeses mentre que delegaven els seus deures en privats.

El 1700, els **Borbó** van pujar al tron espanyol. En superar la crisi, van imposar la **centralització de l'Estat** i l'**absolutisme monàrquic**. Els últims reis de l'edat moderna hi van introduir algunes **reformes il·lustrades**.

L'edat contemporània

Fa poc més de dos-cents anys, les idees il·lustrades, els canvis socials i l'arribada de les **revolucions** tecnològiques, socials i polítiques van posar fi a l'edat moderna i a la societat estamental.

En el nou període, que és l'actual, la **població mundial** ha crescut set vegades més que en totes les edats prèvies. A més, hi han sorgit les primeres lleis que protegeixen la **igualtat de drets** entre totes les persones. També s'hi ha produït un gran desenvolupament **tecnològic**.

Les edats de la història són les etapes en què els historiadors divideixen els milers d'anys d'evolució de l'ésser humà.

Abans de la invenció de l'escriptura, hi va haver un llarg període anomenat **prehistòria**.

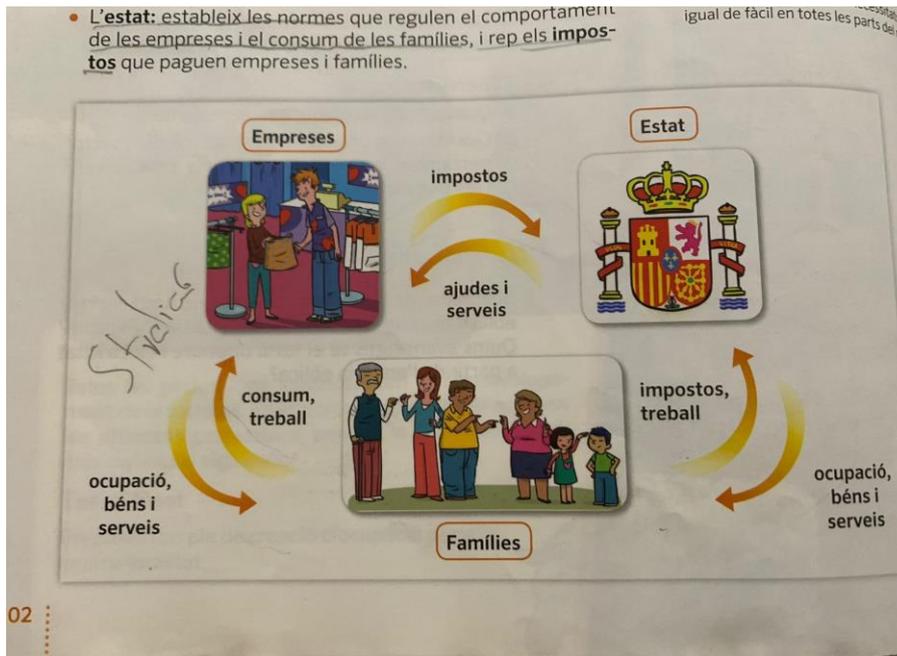
Després de l'aparició de l'escriptura, s'han succeït les edats **antiga, mitjana, moderna i contemporània**.

Activitats

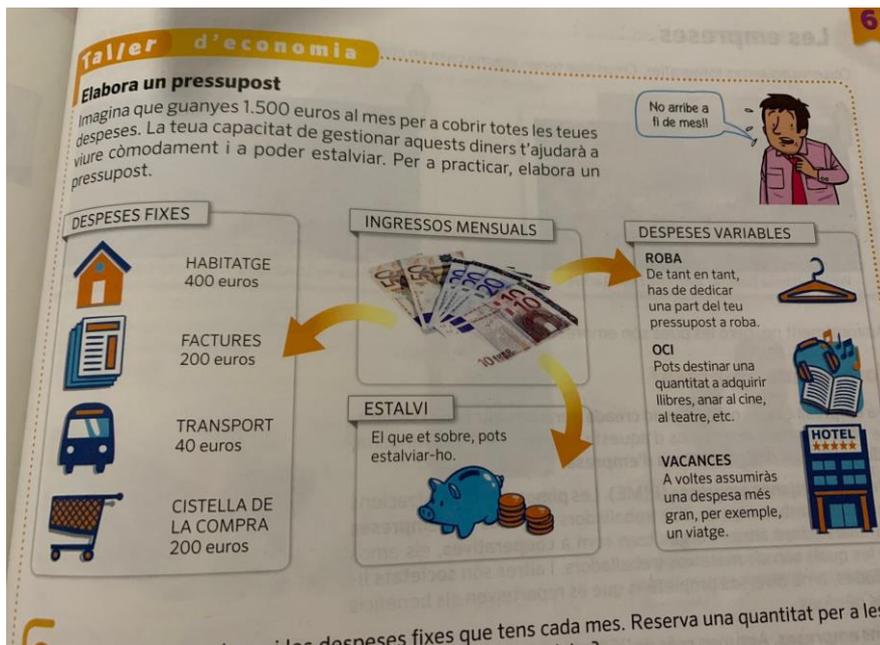
- Defineix:
 - sedentari
 - fluvial
 - feudalisme
 - monarquia autoritària
 - il·lustració
- smSabadigital.com
JUGA I APRÉN. Cada edat, una novetat.
- Usa tots els teus recursos.
- Dibuixa una línia del temps amb les edats de la història i afeg-hi els fets que has estudiat.
- Investiga quins són els principals invents del segle XXI. N'uses algun?



8.9. Anexo 9.



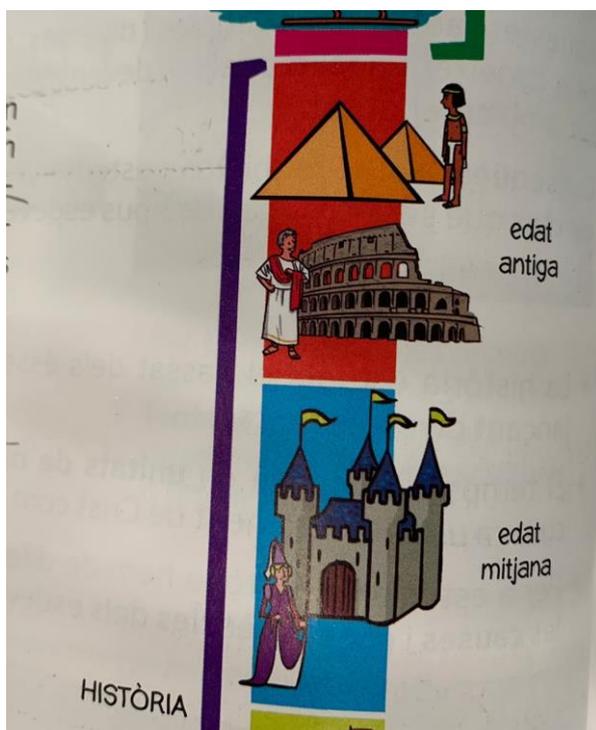
8.10. Anexo 10



8.12. Anexo 12.



8.13. Anexo 13.



8.14. Anexo 14.

...no sé sentir ganas de llorar ante la jaula vacía. ¿... habría descuidado el huevo? ¿... diría su madre, la reina, cuando supiese lo ocurrido? ¿Y ... pensarían el rey y los invitados? ¡Jamás le permitirían acompañarlos a una cacería! ¿... iban a hacerlo si ni siquiera había sido capaz de cumplir una misión tan sencilla?

CATALINA GONZÁLEZ VILAR: *El secreto del buevo azul*, SM

Taller de ortografía

Dictados para compartir

7 Lee este texto y pide a tu compañero que te lo dicte. Revisalo y rodea las palabras interrogativas y exclamativas.

—La semana próxima iremos a Atapuerca.
—¿Atapuerca? ¿Dónde está eso?
—Está en Burgos, es un yacimiento de fósiles.
—¿Y qué hacen allí?
—Estudian la evolución humana.
—¿Qué interesante! ¿Y cómo iremos?
—En coche. Y sabes quién nos acompañará.
¡La abuela Claudia!

8 Escucha el texto y escríbelo al dictado. Después, intercámbialo con tu compañero para corregirlo.

Pero se detuvo en la entrada y se volvió hacia el mago.
—Ella está bien —dijo a media voz.
Shail abrió los ojos.
—¿Cómo dices?
—Que ella está bien.
—¿Cómo sabes todo eso?

LAURA GALLEGU: *Memorias de Idhún*, SM

9 smSabadigital.com **PRACTICA** Escribe en tu fichero ortográfico las palabras en las que has fallado. Después, copia las **palabras interrogativas y exclamativas** de los dictados.

8.15. Anexo 15.

MAPA FÍSIC D'EUROPA

► Europa es troba envoltada de mars i oceans, i separada d'Àsia per barreres físiques naturals, com els Urals.

► El relleu d'Europa és pla al centre i a l'est, encara que també hi ha importants sistemes muntanyosos al sud.

Activitats

1 Quines són les característiques del relleu a Europa? Per què?

2 Anomena les principals unitats del relleu a Europa i digues un exemple de cada una.

3 Copia la taula i completa-la amb els límits físics d'Europa.

Nord	Sud	Est	Oest
...

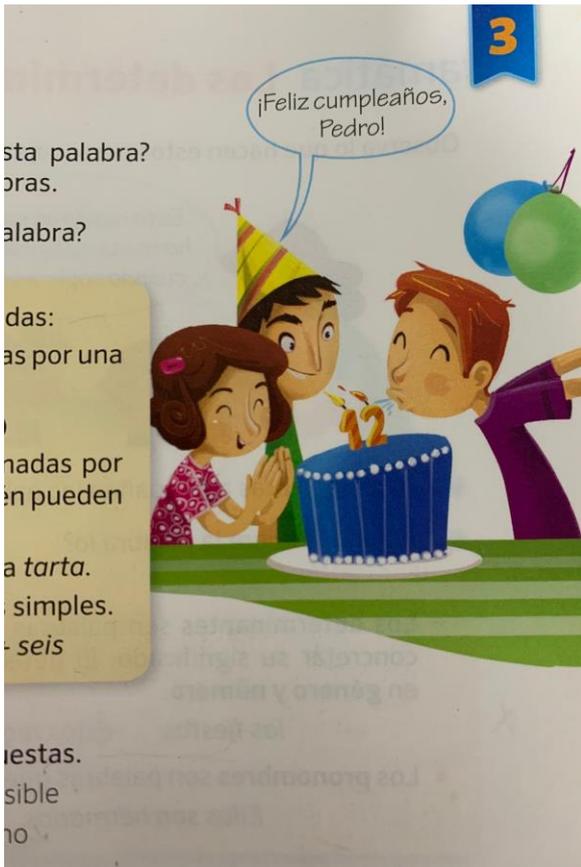
4 Usa tots els teus recursos

4 Localitza en el mapa tres cims muntanyosos dels més alts d'Europa.

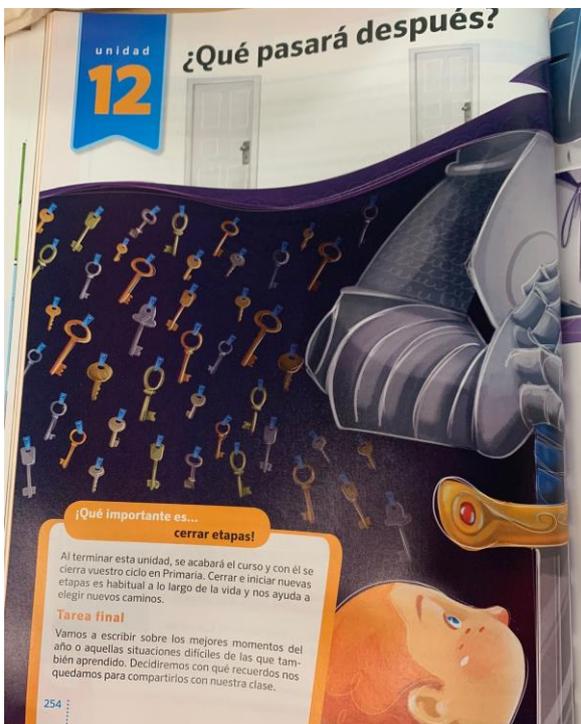
5 Fixa't en la llegenda del mapa. Representa l'altitud en metres. Quins colors hi predominen? A quina altitud corresponen?

6 smSabadigital.com **COMPREN** El relleu europeu, a un clic de ratolí!

8.16. Anexo 16.



8.17. Anexo 17.





Y tú, ¿qué opinas?

- 1 Se suele decir que cuando se cierra una puerta se abre otra. ¿Qué crees que significa esta expresión?
- 2 ¿Qué ves en la fotografía? La vida está llena de etapas que tienen un comienzo y un fin. ¿Crees que en cada una de ellas debes plantearte una meta o simplemente debes disfrutarlas sin marcarte objetivos?



¿Qué fue de Cenicienta?

¿Nunca te has preguntado, al terminar un libro, qué ocurrió después? Seguro que te lo has planteado un montón de veces. A Marcus le ocurre lo mismo, quiere saber qué pasó con Cenicienta. Y eso no aparece en sus libros.

Escucha y lee

MARCUS llega ante cuatro puertas blancas cerradas. Tras dudar, se detiene ante ellas. De improviso aparece el GUARDIÁN. Un personaje con un gran capote negro, del que cuelgan llaves de diferentes tamaños y formas. El Hombre observa con curiosidad al niño, dando vueltas a su alrededor.

GUARDIÁN: Has llegado al reino de las preguntas con mil puertas.

MARCUS realiza el recuento dirigiendo su dedo progresivamente hacia cada una de las puertas que se encuentran ante él. Al llegar a la cuarta, se detiene. El GUARDIÁN percibe las dudas del niño e inmediatamente procede a aclarar la situación.

GUARDIÁN: Las otras puertas están detrás. Hay más, muchísimas más. (Su voz cambia de tono). Cuando se desea descubrir

Vocabulario

capote: prenda de abrigo parecida a la capa.

8.18. Anexo 18.

... con comillas y parentesis.

Tarea final Un libro de anécdotas

Ahora que termináis el colegio, os esperan nuevas experiencias y emociones. Pero antes de empezar una nueva etapa, vais a hacer un libro donde recojáis vuestras mejores anécdotas durante estos años.

- PASO 1** Dividíos en grupos y elegid recuerdos protagonizados por cada miembro del equipo que resalten vuestras mejores cualidades.
- PASO 2** Escribid en un folio la historia de cada uno, de manera que nadie escriba sobre sí mismo.

nota Utilizad comillas si queréis citar sus palabras tal y como las dijo o paréntesis para los comentarios de la historia.
- PASO 3** Añadid dibujos y fotografías a cada página, para ilustrar los sucesos que habéis contado. Y no olvidéis poner una imagen de toda la clase.
- PASO 4** Elaborad una bonita cubierta que represente lo mejor de la clase.
- PASO 5** Haced algunos agujeros en el margen de las hojas y de la cubierta. Después, unidlos todos con una cinta de tela bonita y atadla bien. ¡Vuestra clase tiene su propio libro!



smSaviadigital.com
VALORA LO APRENDIDO ¿Cómo has trabajado en esta tarea?

8.19. Anexo 19.

mejor.

acielos
do en
inaba
apor.
ejos,
r al
que
cir
in
I

Quien oye
del trans-
desea viajar

Organiza la información. ¿Cómo resumirías el texto? Hazlo y escucha el resumen que ha hecho esta niña. ¿Qué tiene en común con tu resumen? ¿Modificarías algo en el tuyo después de haberlo escuchado? Explica.

Lee y comprende

Comprende este texto narrativo siguiendo los pasos que has aprendido.

Mirar el futuro con optimismo nos hace felices

Un estudio realizado por la Escuela Pública de Salud de Harvard (EE.UU.) revela que las personas optimistas tienen un corazón más sano.

Para entender mejor las relaciones entre la salud psicológica y la cardiovascular, los investigadores analizaron la asociación con otros factores indirectos. Los resultados mostraron que, en general, las personas que se sienten satisfechas con su vida también tienden a adoptar hábitos más saludables: practican ejercicio diariamente, siguen una dieta sana y duermen un número de horas aceptable. Además, las personas con actitudes más positivas suelen tener menor presión sanguínea y un peso corporal normal, todo ello factores que minimizan el riesgo de accidentes cardiovasculares.

VICTORIA GONZÁLEZ: *Muy interesante*

Vocabulario
Cardiovascular: relacionado con el corazón y los vasos sanguíneos.

Comprueba cómo lo has hecho

Asegúrate de que has comprendido el texto con estas preguntas.

- ¿Has entendido el tema del texto buscando las palabras clave?
- A partir de las palabras clave, ¿has encontrado las ideas principales?
- ¿Has vuelto a leer el texto con más atención para conectar las ideas principales y las secundarias?
- ¿Has podido hacer un resumen completo con los datos extraídos?

en grande.

regó en un examen

Tarea final Historias optimistas

Cada día ocurren más sucesos positivos de los que parece. ¿Os atrevéis a narrar historias en clave que transmitan optimismo?

PASO 1 Dividid la clase en grupos. Cada uno pensará en situaciones negativas que se convirtieron en experiencias felices.

PASO 2 Escribid vuestra historia, y recordad que cada idea debe desarrollarse en un párrafo.

PASO 3 Extraed las palabras clave del texto y escribid cada una en un papel autoadhesivo. Después, pegadlas en una cartulina en el orden adecuado. ¡Ya tenéis vuestra historia en clave!

PASO 4 Ahora intentad reconstruir la historia de otro grupo a partir de las palabras clave. ¿Habéis acertado?

8.20. Anexo 20.

Judía verde
Se han encontrado restos de esta verdura en sepulturas prehistóricas de América. A España llegó en el siglo XVI.

Alubias
Aunque en la Edad Media ya existía alguna variedad en Europa, su cultivo se generalizó con las semillas traídas de los Andes.

Fresón
La fresa tiene origen europeo, pero la variedad más grande, el fresón, procede de Chile. Es rojo, aunque también lo hay blanco.

Sandía
Es originaria de África. Esta fruta en forma de balón contiene un 95 % de agua. Se consume en los países cálidos para apagar la sed.

Espinaca
Antes se llamaba "hierba de Persia", porque era originaria de ese país (hoy Irán). Los árabes la introdujeron en la península ibérica en el siglo XI.

Trigo
Este cereal tiene su origen en Mesopotamia (hoy Irak) hace 12.000 años. Se comía en tortas cocidas al horno o en gachas. El pan se inventó más tarde.

Manzana
Tiene su origen en China. Llegó a Europa desde el norte de África con la romanización. Es la fruta más consumida junto a los plátanos y los cítricos.

Arroz
Se cultiva en China desde hace 8.000 años. Lo introdujo en Europa Alejandro Magno, un conquistador del siglo IV a. C.

Limón
Este cítrico muy ácido es de origen indio. Llegó a Europa en la Edad Media con la conquista árabe. Su nombre científico es *Citrus limon*.

Zanahoria
Se cultivaba en Afganistán y era blanca! En el siglo XVII, los holandeses crearon una variedad de color naranja, más dulce y tierna.

Plátano
Originario de la India, conquistó los países del océano Pacífico. En España se empezó a consumir a principios del siglo XX.

smSaviadigital.com
DESCUBRE Y LEE ¿Cuáles son los doce alimentos más consumidos? Descúbrelo en este artículo.

Pon atención
Copia estas palabras: trajeron - sirvió - origen - cultivaban - hierba - zanahoria - generalizó

VV. AA: Reporters DOC, Bayard

8.21. Anexo 21.

Tarea final El ojo de la empatía

Ser observador no solo ayuda a resolver situaciones complicadas. De un solo vistazo puedes saber si un amigo está triste o enfadado, y ayudarle a sentirse mejor aunque no se atreva a pedirlo.

1 En grupos, haced una lista de sustantivos del campo semántico de las emociones y elegid las tres que os parezcan más interesantes.

2 Completad un esquema de llaves en el que se detallen las formas de comunicación no verbal que indican que una persona está sintiendo tres de las emociones que habéis pensado. Debéis incluir datos sobre su postura o sus movimientos y la expresión de su cara. Observad el ejemplo:

Nerviosismo	<ul style="list-style-type: none"> Movimiento constante Ojos muy abiertos
-------------	---

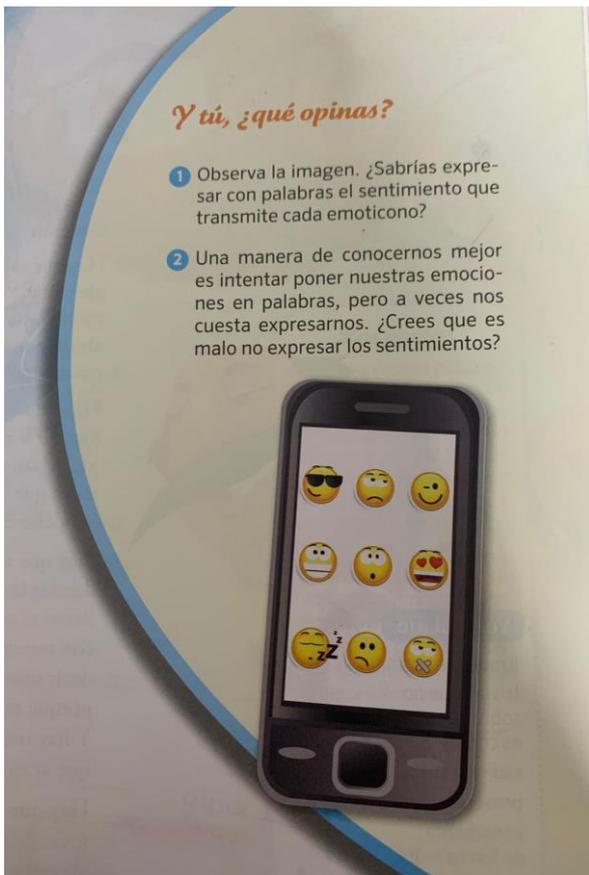
3 A partir del esquema, escribid una descripción objetiva del lenguaje corporal que presenta cada una de las emociones que habéis elegido.

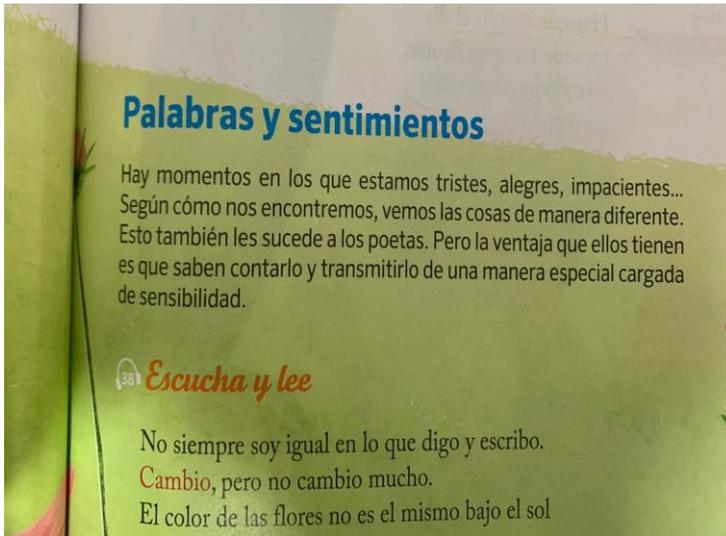
4 Completad cada descripción con un dibujo de manera que tengáis una ficha de cada emoción. Ahora, colgadlas en las paredes de vuestra clase formando un mural de emociones.

5 Mostrad a vuestros compañeros cada esquema y, entre todos, pensad cómo ayudaríais a una persona que se siente así.

smSaviadigital.com
VALORA LO APRENDIDO ¿Cómo has trabajado en esta tarea?

8.22. Anexo 22.





8.23. Anexo 23.

Y tú, ¿qué opinas?

- 1 Observa la fotografía de más abajo. ¿Te recuerda algún momento de tu vida? ¿Alguna vez has participado en un deporte de equipo?
- 2 Una alegría compartida parece que es mayor que una individual. Compara situaciones de éxito individual y en grupo. ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre ambas? ¿Qué marca la diferencia? ¿Por qué?



Palabras que empiezan por gen- → ●●●

Tarea final Tu propio equipo

La diversión aumenta cuando la compartes con otras personas. ¿Se os había ocurrido reuniros para inventar vuestros propios juegos? ¡Comienza la diversión!



PASO 1 Dividíos en grupos según los temas sobre los que más sabéis: lengua, ciencias, libros, películas, música y deportes. También podéis proponer otros temas, según vuestros gustos.

PASO 2 Mezclad los grupos para que en cada uno haya personas especialistas en distintos temas.

PASO 3 Cada grupo escribirá tres tarjetas con una pregunta sobre cada tema. Detrás de cada tarjeta tiene que aparecer la respuesta correcta.

Nota Para que las preguntas sean más atractivas, podéis incluir en ellas juegos de palabras con frases hechas y grupos nominales, adjetivales o adverbiales.

PASO 4 ¡Es el momento de jugar! Cada grupo hará preguntas con sus tarjetas a los otros equipos. Aunque ganará el que más preguntas acierte, la mayor satisfacción es que habréis creado el juego con lo mejor de cada uno.

smSavialdigital.com
VALORA LO APRENDIDO ¿Cómo has trabajado en esta tarea?

8.24. Anexo 24.



Mundos fantásticos

Los mundos fantásticos no están libres de peligros. En el País de Nunca Jamás, el perverso capitán Garfio está decidido a acabar con Peter Pan, el niño que nunca crece. ¿Conseguirá su propósito? ¿Podrá hacer algo el hada Campanilla para evitarlo?

Y tú, ¿qué opinas?

- 1 ¿Crees que cambiar el mundo es solo cosa de los adultos? ¿Por qué?
- 2 Observa la imagen. ¿Qué otras pequeñas acciones cotidianas pueden suponer una gran ayuda para otros?
- 3 Cuenta a tus compañeros alguna buena acción que hayas hecho. Pensad cómo mejoran el mundo estos gestos. Y recuerda que todos, desde los adultos hasta los más pequeños, podemos cambiar el mundo.



Tarea final Defiende tu mundo

Muchos anuncios dan a conocer nuevos productos a los consumidores. Pero también existen campañas publicitarias que fomentan hábitos saludables y actos solidarios en la sociedad.

PASO 1 Observa los siguientes carteles. ¿Qué finalidad persiguen? ¿Cómo se relaciona en cada uno la imagen con el mensaje que transmite?



M^a Palabi



J. A. Albaladejo



J. Fernández López

PASO 2 En equipos, poned en común los consejos para conservar el medioambiente que propusisteis en las páginas de expresión oral y elegid uno de ellos.

PASO 3 Haced una lista de los beneficios de esa recomendación.

PASO 4 Inventad un eslogan atractivo para fomentar esa práctica. Si incluye palabras que riman, aliteraciones o repeticiones será más fácil de recordar.

PASO 5 Haced un póster publicitario con una fotografía o un dibujo vistoso, como los de los carteles anteriores, que esté relacionado con vuestra recomendación y que emocione a quien lo vea.

nota Añadid vuestro eslogan en letras grandes y con un color que destaque.

smSaviadigital.com
VALORA LO APRENDIDO ¿Cómo has trabajado en esta tarea?

8.25. Anexo 25.

PASO 2 **Extrae información del gráfico.** Observa cómo se organiza la información, si incluye imágenes y qué relación guardan con el texto del gráfico.

PASO 3 **Interpreta el gráfico.** Explica las relaciones entre sus elementos: qué alimentos son más saludables, con qué frecuencia se pueden comer...

La pirámide ordena la información por niveles.

En cada nivel hay alimentos diferentes.

Para cada alimento se recomiendan cantidades distintas.

Cuanto más abajo están los alimentos, más cantidad puedes consumir.

Solo de vez en cuando: embutidos, carnes grasas, dulces, refrescos, helados y caramelos.

Alguna vez cada semana: pescados, mariscos, carnes magras, huevos y frutos secos.

Todos los días: agua, aceite, frutas y vegetales, lácteos, arroz, pasta, pan y patata.



1 Comprueba tu interpretación del gráfico. Escucha lo que dice este niño sobre sus hábitos de alimentación y explica si sigue la dieta mediterránea.

Interpreta y escribe

Países producto de aceite de oli

Tarea final Una dieta perfecta

Aunque creas que tus comidas son muy saludables, es posible que en tu dieta falten o sobren algunos alimentos. Elabora un gráfico y descubre qué puedes hacer para mejorar tu dieta.

- PASO 1** Anota todo lo que has comido en los últimos tres días. Incluye también lo que hayas picoteado entre comidas, aunque sea un caramelo.
- PASO 2** Cuenta los alimentos de cada tipo que has comido y elabora un gráfico de barras, empleando tus propios datos. En el eje horizontal indica los alimentos que has comido y en el eje vertical la frecuencia con la que los has tomado.
- PASO 3** En grupos, comparad vuestros gráficos con la pirámide de alimentación de la dieta mediterránea que habéis visto en la página 36. ¿Qué alimentos coméis con más frecuencia de la recomendada? ¿Cuáles están menos presentes?
- PASO 4** Comentad entre todos qué deberíais hacer para mejorar vuestra dieta y pensad iniciativas para lograrlo, como comer una pieza de fruta en el recreo.



smSaviadigital.com

VALORA LO APRENDIDO

¿Cómo has trabajado en esta tarea?

8.26. Anexo 26.

Y tú, ¿qué opinas?

- 1 Observa la fotografía de abajo. ¿Qué están celebrando? ¿Qué es lo que te hace más ilusión celebrar a ti?
- 2 ¿Crees que es importante celebrar y compartir con los demás los buenos momentos? ¿Por qué?



8.27. Anexo 27.

Tarea final **Vidas todoterreno**

¿Cómo dirías que tiene que ser un científico? ¿Y un cantante o un camarero? A veces tenemos una idea clara de cómo tienen que ser, pero no siempre acertamos porque a veces no todo es lo que parece. Después de elaborar el siguiente reportaje, cambiará tu punto de vista.

PASO 1 Observad a las personas de las imágenes. ¿A qué creéis que se dedican?

PASO 2 En grupos, investigad sobre la vida de una de estas personas y descubrid quién es realmente.

PASO 3 A partir de la información que habéis encontrado escribid un reportaje: explicad quién es, qué ha conseguido y qué dificultades ha tenido que superar para lograrlo.

PASO 4 Presentad vuestros reportajes en clase. Después, comentad entre todos si las habíais prejuzgado por su apariencia y cómo ha cambiado vuestra opinión después de conocerlos.



Margarita Salas

El Langui

smSaviadigital.com
VALORA LO APRENDIDO ¿Cómo has trabajado en esta tarea?

8.28. Anexo 28.

unidad **9** **Culturas para todos los gustos**



¿Qué importante es... la mezcla de culturas!

En el mundo en el que vivimos hay diferentes culturas y costumbres. Por eso pequeños actos de educación pueden variar de un lugar a otro. Conocer costumbres diferentes a las nuestras nos ayuda a comprenderlas.

Tarea final

¿De dónde proceden las familias de tus compañeros? ¿Y la tuya? Realiza una investigación y descubre cómo conviven diferentes culturas y tradiciones en tu clase. ¡Solo necesitas hablar con tu familia!

198

Tarea final Las culturas de tu colegio

¿Sabes de dónde proceden las familias de tus compañeros de clase? Ahora vas a tener la oportunidad de descubrirlo.

PASO 1 Escribid en la pizarra el país o la localidad donde nacieron vuestros padres o abuelos.

PASO 2 Formad grupos pequeños y elegid dos o tres lugares. Debéis poneros de acuerdo con el resto de los grupos para que no quede ningún lugar sin elegir.

PASO 3 Dentro de cada grupo, investigad sobre las comidas, costumbres, fiestas, curiosidades... de ese lugar. Realizad un mural en el que mostréis estos datos.

nota Decidid cómo vais a presentar la información para facilitar la lectura y destacar las partes más importantes: con diferentes colores, tamaños de letra...

PASO 4 Intercambiad los datos con otros grupos y comentad qué os ha parecido más curioso. ¿Cómo conviven las costumbres de aquí con las de esos lugares?

smSaviadigital.com
VALORA LO APRENDIDO ¿Cómo has trabajado en esta tarea?



8.29. Anexo 29.

Palabras de África

1 Escucha esta noticia acerca del *suajili*, una lengua africana, y su relación con la película de *El rey león*, de Walt Disney.

2 ¿Qué significan los nombres de estos personajes de la película?

Banzái	...	Simba	...
Nala	...	Rafiki	...
Scar	...	Shenzi	...

3 Según el significado de los nombres de los personajes de *El rey león*, divídelos en dos grupos.

Amigos de Simba Enemigos de Simba

4 Copia estas opiniones sobre *El rey león* sustituyendo las palabras tabú por un eufemismo.

- La escena más emocionante es en la que muere Mufasa.
- La vida con Scar y las hienas era como estar en una cárcel.

5 Completa en tu cuaderno estas oraciones de la noticia con *ll* o con *y*.

- Quien ha **•••** visto la película recordará sin duda estas escenas.
- El cachorro ha **•••** a los fieles Timón y Pumba.
- Mufasa ca **•••** por las rocas.
- Simba se ca **•••** lo ocurrido y hu **•••** sintiéndose culpable.

6 Observa esta fotografía de la sabana africana, y escribe una metáfora y una comparación relacionadas con ella.



Ejemplo El lago es como un cristal derretido.
La luz **•••** la piel de las cebras.