



ESCUELA DE DOCTORADO – DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y
EL DESARROLLO SOSTENIBLE (ED2HS). ESTUDIO Y
PROPUESTA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Autora:

Cristina Baeza López

Directora:

Dra. María Jesús Vitón de Antonio

MADRID, 2022



TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y
EL DESARROLLO SOSTENIBLE (ED2HS). ESTUDIO Y
PROPUESTA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Autora:

Cristina Baeza López

Directora:

Dra. María Jesús Vitón de Antonio



COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, en su reunión del día 6 de mayo de 2022, ha considerado las circunstancias que concurren en el Plan de Investigación de Tesis: "**La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS). Estudio y propuesta en la comunidad educativa universitaria**", que tiene como Tutora/Directora a la Dra. **Maria Jesús Vitón**, y como Doctorando a D. ^a **Cristina Baeza López**.

A la vista de la documentación presentada este Comité ha considerado informar **favorablemente** el Proyecto de Investigación, ya que cumple los requisitos éticos requeridos para su ejecución

DECLARACIÓN DE COMPROMISO ÉTICO Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS DOCTORAL

AUTOR/-A: Dña. Cristina Baeza López

DIRECTOR/-A(S): Dra. María Jesús ~~Vitón~~ de Antonio

PROGRAMA DE DOCTORADO: 638- Programa de Doctorado en Educación

TÍTULO: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE (ED2HS).
ESTUDIO Y PROPIUESTA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Hago entrega de la citada tesis doctoral en tiempo y forma de acuerdo a la normativa vigente de la Escuela de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

Asimismo, como autor de la citada tesis doctoral,

DECLARO:

- Que el documento responde al *Código de Buenas Prácticas en la Investigación* de Universidad Autónoma de Madrid.
- Que es un trabajo original y sin plagios, donde se han seguido los estándares internacionales de citación y normas de publicación.
- Que soy conocedor de que el incumplimiento de las declaraciones anteriores supone la anulación del título de Doctor/-a

Del mismo modo, **ASUMO** frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse del incumplimiento del compromiso ético de la presente declaración.

Madrid, 22 de noviembre de 2022

“[...] es momento de que importe igual lo ajeno y lo propio,
contagiar mis ganas de vivir y toda mi alegría,
construir
CONSTRUIR”

Aves enjauladas, Rozalen

“malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere, no,
tonto, tonto, tonto eres,
no te pienses mejor que las mujeres”

Malo, Bebe

AGRADECIMIENTOS

Resulta curioso que la primera página sea en realidad la última que se escribe en el trabajo de tesis. Sin duda, este es uno de los momentos más esperados y por fin ha llegado. Estas líneas las escribo para agradecer sinceramente que durante todos estos años en los cuales he marchado por un largo camino bastante solitario, haya habido personas que han hecho que dejara de ser solitario para convertirse en una experiencia de diálogo, de profesionalización, de avance y madurez, e incluso de amistad.

Nunca se sabe con certeza el motivo por el que ocurren ciertas cosas, ni si las decisiones que tomamos serán las correctas o no en un futuro, por lo cual hay que tomar bastante distancia tanto a la hora de tomar una decisión como a la hora de valorar el resultado de la misma. En mi caso, y después de más de diecisiete años de trabajo en empresas internacionales, en áreas de marketing, comunicación y ventas, y en áreas de recursos humanos y formación, tras cambios en la empresa donde trabajaba, en el curso 2013-2014 tomé la decisión de realizar en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato. Volver a estudiar y a ser alumna tiene su dificultad, y más, si la intención es dar un giro completo a tu labor profesional. Considero que me adapté perfectamente a ese ambiente de estudiante, y, además, me encantó. Allí me di cuenta, sin lugar a dudas, que quería enseñar, no solo como ya lo hacía en el mundo empresarial como Jefe de Formación y de Marketing, sino trabajar como docente en un entorno académico, tanto en Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional, como en Universidad.

El haber recibido en el Máster de la UAM clases impartidas por profesoras como María Jesús Vitón de Antonio, María Teresa Sanz García, y, María Gil Izquierdo, donde sus capacidades, la fuerza de sus comunicaciones, y, sus conocimientos sobre el área que trataban me hicieron implicarme más y con una visión diferente, propiciando el querer emprender este camino de investigación y desarrollo de la tesis. Por ello, desde aquí les doy las gracias por haber sido “esas profesoras que te inspiran e influyen positivamente” y por haberme hecho atractiva la docencia universitaria.

Es indudable que le agradezco enormemente a mi Profesora María Jesús Vitón de Antonio el haber accedido a dirigir esta tesis, siendo como es ella una persona con una agenda

interminable y con una dedicación extraordinaria por/para cada una de las actividades que emprende.

Por tanto, muchas gracias María Jesús por haberme guiado en este tiempo como Directora, pero, sobre todo, gracias por tu generosidad y por haberme considerado además de alumna, una colega de trabajo compartiendo conmigo información sobre eventos, conferencias, y actividades, que resultan imprescindibles para proporcionar un formato mucho más completo al doctorado, y para hacer de este modo, que la tesis no resultara teórica, sino que fuera acompañada de una práctica real. Y por supuesto, gracias por la confianza depositada en mí para integrarme y avanzar en el Grupo de Investigación SIEP (Salud, Inclusión, Equidad y Pedagogía), que diriges y que me ha permitido conocer a otras personas y profesionales estupendas que desde áreas completamente diferentes a la mía se preocupan y apuestan por la Responsabilidad Social, por el Desarrollo Humano y Sostenible, con visión de conjunto y con un espíritu de colaboración. Y, gracias por supuesto, por el acompañamiento personal y de amistad, por las conversaciones y por el tiempo dedicado, que sustentan y apoyan no solo a la “alumna” sino a la “persona”.

Quiero también agradecer a todas aquellas personas que me han ayudado en la difusión de los cuestionarios de la fase de trabajo de investigación cuantitativa, a aquellas que conozco personalmente y a las que no. En especial, a las personas de mi Departamento de Marketing de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid; Francis Blasco López, Decana de la Facultad de Comercio y Turismo, y, a Teresa Pintado Blanco, Directora del Departamento de Marketing y gran compañera, la cual se ha interesado, siempre, tanto por el avance de la tesis, como por mí.

Sin duda, una de las limitaciones en un trabajo de tesis viene dada por los problemas de difusión de cuestionarios, y por la dificultad en que luego los receptores contesten al cuestionario, de modo que siempre es bienvenida la ayuda en este sentido y me la ofrecieron desde el primer momento.

Y, por supuesto, gracias a todas aquellas personas que han contestado el cuestionario que se les remitió, gracias a docentes que imparten clase en diferentes niveles educativos, y que han contestado, y gracias a los/as alumnos/as también de diferentes niveles, que contestaron en su momento. Y gracias a Javier y a Carolina, hijos míos, y estudiantes, en esa

época de Secundaria y Bachillerato, que me ayudaron una y otra vez a difundir el cuestionario al alumnado.

Aprovecho, para agradecer también la labor realizada desde las bibliotecas de las universidades, de la UAM y de la UCM concretamente, pues sin dicha labor y sin la profesionalidad de quienes allí trabajan no me hubiera sido posible disponer de tantísimos volúmenes e información. Desde las bibliotecas me han ayudado a buscar y a renovar tantas veces como necesitara, la verdad es que nunca me pusieron ninguna pega en nada y todo ha sido profesionalidad y amabilidad. Así como, agradecer la labor de la Escuela de Doctorado UAM por los cursos cortos para mejorar en aspectos concretos, recordando como especialmente útil el de Escritura Académica.

En esta tesis también ha tenido una gran repercusión mi estancia como docente Erasmus +, en la Universidad francesa de Cergy Paris, del Institut National Supérieur de Professorat et de l'Éducation, Académie de Versailles. Por ello, agradezco enormemente que la Profesora Céline Haumesser co-Directora del Máster de Formación del Profesorado mención lengua española, y sus estudiantes, me acogieran y me permitieran conocer un sistema educativo con peculiaridades diferentes a las de nuestro sistema y con una importante organización y gestión de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Y, por último, llego a la parte del corazón.

Entre las tesis que he leído de diversos ámbitos de conocimiento siempre me ha gustado empezar por los *agradecimientos* que te permiten visualizar la parte más humana de quién escribe la tesis. Y siempre, con un pellizco de envidia, leo esas frases que commueven cuando el doctorando expresa su agradecimiento a su pareja con la que vive y que le ha permitido crecer en este ámbito de investigación, lectura, pensamiento, comprobaciones, escritura, concentración, etc., consiguiendo equilibrar así las actividades y funciones propias del doctorado con las profesionales y personales.

La realidad siempre supera a la ficción, y no al revés, y los cuentos de hadas suelen ser eso, cuentos. Durante estos años he tenido que librar batallas inimaginables para muchos pues ese pilar estable y ese apoyo incondicional al que cada uno de nosotros puede poner nombre y cara, en realidad, en mi caso, no lo era, pues entre otras cosas, ni comprendía ni compartía mi

interés en la docencia universitaria ni en la tesis, cuando el sueldo que se obtiene no refleja ni de lejos el esfuerzo y el tiempo dedicado. Habiendo provocado por ello, en este ya de por sí difícil camino, grandes obstáculos para equilibrar el desarrollo del trabajo de tesis con el trabajo de fuera de la universidad, con el trabajo como docente de universidad, con la crianza de tres hijos, y con la atención completa a la familia. E incluso, habiendo llegado por ello a vivir situaciones realmente negativas, difficilmente gestionables y con serias implicaciones emocionales y personales. Pero, por intentar buscar algo positivo en esas dificultades vividas, esas situaciones me hicieron profundizar más en la investigación de ciertos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como en la fase de investigación cualitativa, sobre el análisis cualitativo del contenido y sobre el análisis clásico del contenido, en torno a la violencia de género.

Por suerte para mí, tengo muchísimo que agradecer en lo personal a quienes tienen un gran corazón y son y serán mis incondicionales, Ana María, Javier, Carolina y Daniela, es decir, a mi madre y a mis tres hijos. Indudablemente... GRACIAS, habéis mostrado madurez, empatía, fuerza y amor. Gracias a Álvaro, mi padre, por haberme mostrado la importancia de las editoriales y de los libros, teniendo él siempre por costumbre leer en primer lugar la página donde viene escrito el nombre de la editorial y el año de publicación. La verdad que resulta muy útil cuando se hace una tesis. Y gracias a David, mi hermano, por tu preocupación y acompañamiento en estos últimos meses de zozobra y reconstrucción personal.

Y por supuesto, gracias a mis grandes amigos y más que familia; Carmen de la Cal, Carlo Ricciardelli y Helena Campos, y, Caroline Ugolini, siempre cerca de mí.

Y finalmente, para dar ya paso al escrito de tesis doctoral, aunque resulte diferente pues creo no haberlo visto nunca antes escrito, quiero agradecer a la *música* su propia esencia. A la música y en concreto a ciertas cantantes y ciertas canciones que me han mantenido a flote, me han alimentado, y me han ayudado a visualizar una salida. Gracias Rihanna, Rozalen, Bebe y Rosalía.

Cristina Baeza López - CBL -

ÍNDICE DE CONTENIDO

PARTE I. PLANTEAMIENTO Y ESTRUCTURA**CAPÍTULO 1**

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN..... | 27 |
| 1.1. RESUMEN..... | 29 |
| 1.2. ABSTRACT | 31 |
| 1.3. SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 32 |
| 1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS..... | 39 |
| 1.4.1. <i>Preguntas de investigación.....</i> | 43 |
| 1.4.2. <i>Hipótesis</i> | 44 |
| 1.4.3. <i>Objetivos.....</i> | 45 |

PARTE II. MARCO DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**CAPÍTULO 2**

| | |
|--|-----------|
| DIMENSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL | 53 |
| 2.1. INTRODUCCIÓN | 56 |
| 2.2. LA TEORÍA DEL DESARROLLO Y LA POSTERIOR GLOBALIZACIÓN- MUNDIALIZACIÓN | 57 |
| 2.3. EL UTILITARISMO Y LA ECONOMÍA DEL BIENESTAR, VÍNCULOS ENTRE EL ÁMBITO MORAL Y SOCIAL, Y, EL ECONÓMICO | 63 |
| 2.3.1. <i>Educación, capital humano y crecimiento</i> | 69 |
| 2.4. EL CRECIMIENTO ECONÓMICO | 71 |
| 2.4.1. <i>El crecimiento económico y su relación con la desigualdad</i> | 71 |
| 2.4.2. <i>El crecimiento económico y su evolución como concepto para incluir el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible</i> | 80 |
| 2.5. EL DESARROLLO SOSTENIBLE | 91 |
| 2.6. MAPA CONCEPTUAL: CRECIMIENTO ECONÓMICO Y DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE | 99 |

CAPÍTULO 3

| | |
|---|------------|
| PERSPECTIVA MEDIOAMBIENTAL Y DE SOSTENIBILIDAD..... | 103 |
| 3.1. INTRODUCCIÓN | 106 |
| 3.2. EL CAMBIO CLIMÁTICO | 107 |
| 3.2.1. <i>La Agenda Mundial de Acción por el Clima.....</i> | 112 |
| 3.2.2. <i>El Acuerdo de París</i> | 116 |
| 3.3. ANTECEDENTES DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: LOS OBJETIVOS DEL MILENIO | 118 |
| 3.3.1. <i>Logros de los Objetivos del Milenio</i> | 119 |
| 3.3.2. <i>Consideraciones finales del Informe de 2015 sobre los Objetivos del Milenio</i> | 124 |
| 3.4. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. LA AGENDA 2030 | 128 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|------------|
| ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO Y DE RESPONSABILIDAD | 133 |
| 4.1. INTRODUCCIÓN | 136 |
| 4.2. LA EDUCACIÓN COMO FUNDAMENTO DEL PROGRESO HUMANO..... | 138 |
| 4.3. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y EL PROCESO EDUCATIVO..... | 145 |
| 4.4. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMPARTIDA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES..... | 152 |
| 4.4.1. <i>La Carta Europea sobre las Responsabilidades Sociales Compartidas.....</i> | 153 |
| 4.4.2. <i>La cooperación racional, y, la Educación en Valores</i> | 159 |
| 4.5. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO TRÁNSITO HACIA LA EDUCACIÓN EN SOSTENIBILIDAD | 167 |
| 4.5.1. <i>Estado de situación y cronología de la Educación Ambiental.....</i> | 168 |
| 4.5.2. <i>El Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO)</i> | 180 |
| 4.6. CIERRE DEL ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO Y DE RESPONSABILIDAD | 185 |

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO Y TRABAJO DE CAMPO**CAPÍTULO 5****ENFOQUE METODOLÓGICO Y TRABAJO DE CAMPO 193**

| | |
|--|-----|
| 5.1. INTRODUCCIÓN | 196 |
| 5.2. ORGANIZACIÓN Y DETALLES DE LAS FASES DEL TRABAJO DE CAMPO | 198 |
| 5.2.1. <i>Esquema metodológico de las fases del trabajo de campo</i> | 198 |
| 5.2.2. <i>Proceso de investigación cualitativa, organización</i> | 200 |
| 5.2.3. <i>Proceso de investigación cuantitativa, organización</i> | 214 |

CAPÍTULO 6**PROCESO CUALITATIVO: FASES Y RESULTADOS 243**

| | |
|--|-----|
| 6.1. INTRODUCCIÓN | 246 |
| 6.2. DESARROLLO DEL TRABAJO CUALITATIVO | 249 |
| 6.2.1. <i>Desarrollo del primer paso del trabajo cualitativo: definición de material</i> | 249 |
| 6.2.2. <i>Desarrollo del segundo paso del trabajo cualitativo: tratamiento del material</i> | 252 |
| 6.2.3. <i>Desarrollo del tercer paso del trabajo cualitativo: análisis cualitativo del contenido</i> | 263 |
| 6.2.4. <i>Desarrollo del cuarto paso del trabajo cualitativo: análisis clásico del contenido</i> | 273 |

CAPÍTULO 7**PROCESO CUANTITATIVO: FASES Y RESULTADOS 289**

| | |
|--|-----|
| 7.1. INTRODUCCIÓN | 292 |
| 7.2. CUESTIONARIO A DOCENTES. RESULTADOS | 294 |
| 7.2.1. <i>Descripción de la muestra de docentes</i> | 294 |
| 7.2.2. <i>Categoría "Conocimientos" en el cuestionario a docentes. Resultados</i> | 297 |
| 7.2.3. <i>Categoría "Comunicación" en el cuestionario a docentes. Resultados</i> | 304 |
| 7.2.4. <i>Categoría "Competencia cívica-social" en el cuestionario a docentes. Resultados</i> | 309 |
| 7.2.5. <i>Categoría "Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum" en el cuestionario a docentes. Resultados</i> | 314 |
| 7.3. CUESTIONARIO AL ALUMNADO. RESULTADOS | 321 |
| 7.3.1 <i>Descripción de la muestra de estudiantes/alumnado</i> | 321 |
| 7.3.2 <i>Categoría "Conocimientos" en el cuestionario al alumnado. Resultados</i> | 324 |
| 7.3.3. <i>Categorías "Comunicación", "Competencia cívica-social" y "Compromiso con la introducción de la sostenibilidad en el currículum" en el cuestionario al alumnado. Resultados</i> | 327 |
| 7.4. CONTRASTE DE HIPÓTESIS | 334 |
| 7.4.1. <i>Contraste de H1 cuantitativa</i> | 335 |
| 7.4.2. <i>Contraste de H2 cuantitativa</i> | 338 |
| 7.4.3. <i>Contraste de H3 cuantitativa</i> | 341 |

CAPÍTULO 8**DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y REFLEXIONES 347**

| | |
|---|-----|
| 8.1. INTRODUCCIÓN A LA DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO CUALITATIVO...350 | |
| 8.1.1. <i>Discusión de resultados y reflexiones, en torno a los cinco primeros documentos de la muestra</i> | 351 |
| 8.1.2. <i>Discusión de resultados y reflexiones, en torno a los seis últimos documentos de la muestra</i> | 371 |
| 8.1.3. <i>Reflexiones finales integradoras sobre el trabajo cualitativo</i> | 380 |
| 8.1.4. <i>Discusión de resultados y reflexiones, sobre las hipótesis del trabajo cualitativo</i> | 385 |
| 8.2. INTRODUCCIÓN A LA DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO CUANTITATIVO 392 | |
| 8.2.1. <i>Discusión de resultados y reflexiones, sobre los resultados de los cuestionarios</i> | 393 |
| 8.2.2. <i>Discusión de resultados y reflexiones sobre las hipótesis del trabajo cuantitativo</i> | 419 |

PARTE IV. PROPUESTA ESTRATÉGICA DE GESTIÓN DEL CAMBIO Y PROGRAMA DE COMPETENCIAS DOCENTES

CAPÍTULO 9

| | |
|---|------------|
| PROPUESTA DE ACTUACIONES Y PROGRAMA- MATRIZ DE COMPETENCIAS PARA EL PROFESORADO | 455 |
| 9.1. INTRODUCCIÓN | 460 |
| 9.2. PROPUESTA DE ACTUACIONES PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO E IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE..... | 462 |
| 9.2.1. BLOQUE 1.- <i>Actuaciones en consideración a la comprensión del entorno y significado de la MAS2R, y de la Responsabilidad Social Compartida.....</i> | 465 |
| 9.2.2. BLOQUE 2.- <i>Actuaciones en consideración al proceso de cambio en sí mismo y al análisis y toma de decisiones</i> | 467 |
| 9.2.3. BLOQUE 3.- <i>Actuaciones en consideración al concepto de: Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible</i> | 475 |
| 9.2.4. BLOQUE 4: <i>Actuaciones en consideración a las hipótesis planteadas</i> | 484 |
| 9.2.5. BLOQUE 5.- <i>Categorías del trabajo cuantitativo: conocimientos, comunicación interactiva y externa, comunicación interna, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum.....</i> | 491 |
| 9.3. PROGRAMA DE COMPETENCIAS COMUNES AL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE..... | 502 |

PARTE V. CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 10 | 517 |
| CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA..... | 517 |
| 10.1. INTRODUCCIÓN | 520 |
| 10.2. CONCLUSIONES..... | 521 |
| 10.3. PROSPECTIVA..... | 542 |
| ANEXOS..... | 551 |
| FIGURAS, ILUSTRACIONES Y TABLAS | 625 |
| BIBLIOGRAFÍA | 633 |

- ADP: Durban Platform for Enhanced Action - Plataforma de Durban
- ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- CADEP: Calidad Ambiental Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos (de CRUE)
- CEURI: Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (de CRUE)
- CMMAD: Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (de Naciones Unidas)
- CNUMAD Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo
- COP21: XXI Conferencia de las Partes de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático
- CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
- CSD: Comisión de Desarrollo Sostenible (de Naciones Unidas)
- ED2HS: Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible
- GNUD: Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- IDH: Índice de Desarrollo Humano
- IPCC: The Intergovernmental Panel on Climate Change
- MET: Meteorological Office London
- MITECO: Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico
- NA: Nota de alcance
- ODM: Objetivos del Milenio
- ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible
- OMM: Organización Meteorológica Mundial
- ONU: Organización de las Naciones Unidas
- PFI: Plan de Formación Integral
- PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
- REDS: Red Española de Desarrollo Sostenible
- SDSN: Sustainable Development Solutions Network. Australia
- TAR: Terapia Antirretroviral
- UNEP: United Nations Environment Programme
- UNFCCC: The United Nations Framework Convention on Climate Change

PARTE I

**Planteamiento y
Estructura**

Capítulo 1

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN

1.1.RESUMEN

El presente trabajo de investigación es una aportación teórico-práctica sobre las relaciones que se configuran entre el Desarrollo Humano y Sostenible, y, la Educación.

La tesis se construye en torno a cuatro preguntas de investigación que interpelan sobre la misión social de la educación con su componente ético-cívico y de responsabilidad, sobre el espacio de aprendizaje a favor de la implementación de la Educación para el Desarrollo humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS), y sobre el quehacer docente y sus competencias. Bajo dichas preguntas se elabora esta tesis recogiendo primero un importante marco teórico, y, posteriormente, llevando a cabo otros dos procesos de trabajo, uno de ellos de carácter cualitativo y el otro de carácter cuantitativo.

La investigación cualitativa se sirve del análisis cualitativo y clásico de contenido y del discurso, y la cuantitativa se sirve de un cuestionario para docentes y otro para el alumnado, con la intención de analizar la práctica real de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Dichos trabajos contrastan diferentes hipótesis: - el trabajo cualitativo: primero, sobre el censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y los problemas sociales y el impulso que ofrece a la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, y segundo, sobre la carencia de una guía exhaustiva en el contenido escrito normativo y/u oficial que establezca pautas estratégicas que involucren ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, - el trabajo cuantitativo: primero, sobre la relación existente entre la participación del docente en actividades de Educación en Sostenibilidad y los conocimientos que tenga respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS, segundo sobre la relación entre el conocimiento de los/as docentes sobre el compromiso de su centro hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, y, el trabajo que estos/as hacen respecto de las competencias en/para la sostenibilidad, y tercero, sobre la relación entre la implicación en la Responsabilidad Social Compartida y el trabajo en las competencias en/para la sostenibilidad.

Los resultados del estudio determinan que, teniendo en cuenta la muestra de documentos seleccionada para el trabajo cualitativo, ha existido una falta de un lenguaje que

contribuya a la construcción e interpretación del *Desarrollo Humano* y su relación con los problemas socioeconómicos y medioambientales, y no se ha prestado suficiente atención a una representación discursiva que articule cómo confrontar desde la educación las habilidades que amplían el concepto de *Desarrollo*. Si bien, el documento más reciente de la *Ley Orgánica 3/2020* de 29 de diciembre, conocida como LOMLOE, se valora como el más completo de la muestra respecto al uso del censo terminológico que contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Puntualizando que un extenso empleo de un determinado censo terminológico y una representación discursiva clara sobre una problemática social va más allá del ámbito lingüístico al implicar mayor visibilidad, sensibilidad y atención educativa.

Los resultados del estudio cuantitativo muestran que para los/as docentes: conocer los compromisos de la Agenda 2030 supone participar en mayor medida en actividades específicas para la promoción de la educación para el Desarrollo Sostenible. Y, además, conocer el compromiso institucional del centro sobre la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible y reconocer la responsabilidad del quehacer docente en cuanto a los comportamientos sostenibles del alumnado, inciden positivamente sobre el trabajo en las competencias en/para sostenibilidad, pero, ninguna de estas dos variables por sí solas resultan suficientes para asegurar que los /as docentes trabajarán dichas competencias.

Tanto la fundamentación teórica como el trabajo de campo proporcionan una discusión e inducen unas reflexiones que permiten componer una elaborada guía de actuaciones para la implementación y para la mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible que tiene en cuenta a los diferentes agentes que intervienen en la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable (MAS2R), y permiten también, diseñar una matriz de competencias específicas del profesorado.

Finalmente, las conclusiones inciden en la necesidad de no aislar las actuaciones en los ámbitos económicos, medioambiental y social, de las actuaciones en el ámbito educativo, y viceversa. Debido a ello, se cierra la tesis con una conclusión final integradora que permite comprender mejor y reconocer las vinculaciones y las relaciones, precisamente, entre los términos de: *economía, medio ambiente y sociedad-educación*, ligados en beneficio del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible.

1.2. ABSTRACT

The present research work is a theoretical and practical contribution on the relationships between Human and Sustainable Development, and, Education. The thesis is built around four research questions about the social mission of education with its ethical-civic and responsibility component, on the learning space in favor of the implementation of Education for Human and Sustainable Development (EHSD2), and on teachers and their competences. Under these questions, this thesis is elaborated by first gathering an important theoretical framework encompassing the terms *economy*, *environment*, *society* and *education*, and then by carrying out two other work processes, one of them of a qualitative nature and the other of a quantitative nature. The qualitative research uses qualitative and classical content analysis and discourse analysis, and the quantitative research uses a questionnaire for teachers and another for students.

The qualitative work contrasts two hypotheses: first, on the terminological value census related to human rights and social problems and the impulse that this offers to Education for Human and Sustainable Development, and second, on the lack of a comprehensive guide in the normative and/or official written content that establishes strategic guidelines that involve institutions, teachers and students in Education for Human and Sustainable Development in an orderly manner. And, the quantitative work contrasts three hypotheses: first, on the relationship between teacher participation in Sustainability Education activities and the knowledge they have regarding the commitments of the 2030 Agenda and the SDGs, second, on the relationship between teachers' knowledge of their school's commitment to the Human and Sustainable Development, and the work they do regarding competencies in/for sustainability, and third, on the relationship between involvement in Shared Social Responsibility and work on competencies in/for sustainability.

The results of the study determine that, taking into account the sample of documents selected for the qualitative work, there has been a lack of a language that contributes to the construction and interpretation of *Human Development* and its relationship with socioeconomic and environmental problems, and, not enough attention has been paid to a discursive representation that articulates how to confront from education the skills that broaden the concept of *Development*. Although, the most recent document of the *Organic Law 3/2020* of December 29, known as LOMLOE, is valued as the most complete of the sample regarding

the use of the terminological census that contextualizes Education for Human Development and Sustainable Development. Pointing out that an extensive use of a certain terminological census and a clear discursive representation of a social problem goes beyond the linguistic field by implying greater visibility, sensitivity and educational attention.

The results of the quantitative study show that for teachers: knowing the commitments of the 2030 Agenda means participating to a greater extent in specific activities for the promotion of Education for Sustainable Development. In addition, knowing the institutional commitment of the center on Education for Human and Sustainable Development and recognizing the responsibility of the teaching task in terms of the sustainable behaviors of students have a positive impact on the work on competencies in/for sustainability, but, neither of these two variables alone are sufficient to assert that teachers work on these competencies.

Both, the theoretical foundation and the field work provide a discussion that allow composing and elaborated guide of actions for the implementation and improvement of Education for Human Development and Sustainable Development that takes into account the different agents involved in the Macrocommunity of Social, Sustainable and Responsible Learning (MS2RL), and also allow designing a matrix of specific competences of the teaching staff.

Finally, the conclusions stress the need not to isolate actions in the economic, environmental and social spheres from actions in the educational sphere. Because of this, the thesis closes with a final integrating conclusion that allows a better understanding and recognition of the links and relationships, precisely, between the terms: *economy, environment* and *society-education*, linked for the benefit of Human Development and Sustainable Development.

1.3. SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los simples hechos de: ver las noticias en televisión y constatar la inmovilidad de las mismas imágenes de pobreza en los mismos países de siempre, reconocer los desequilibrios en

el reparto de la riqueza¹, oír hablar de matrimonio infantil², constatar cómo la COVID-19 ha alterado la supervivencia, la salud y el crecimiento infantil³, acercarse a la realidad de la violencia de género⁴, insistir en la necesaria igualdad de género⁵, y, en el respeto a las diferencias, o en general, incidir en el cumplimiento de los derechos humanos, sitúan el porqué de esta investigación y el recorrido de la misma.

Los hechos mencionados resultan tremadamente cotidianos, y por ello, son precisamente los que encienden el motor de arranque de esta tesis. Estos hechos constatados, acompañados además, de comentarios negacionistas que podían dejarse pasar por ser habituales pero que a mi persona le resultan mucho más que incómodos, como son, por ejemplo, los comentarios que muestran un apoyo a la desigualdad, que muestran falta de empatía hacia los más vulnerables o aquellos comentarios que evidencian una inacción constante y una falta de predisposición al cambio para alcanzar el Desarrollo Humano y el

¹ Según datos de Naciones Unidas “en los últimos treinta años, más de 1.000 millones de personas han salido de la pobreza extrema, sin embargo, la porción de los ingresos que le corresponde a la mitad más pobre de la humanidad apenas ha cambiado en este período” ONU75, 2022.

² Según datos de UNICEF 650.000.000 de niñas y mujeres que viven en el mundo se casaron siendo niñas (UNICEF, 2019). Según datos de Naciones Unidas, América Latina no ha registrado descensos significativos en los últimos diez años en medidas contra el matrimonio infantil y las uniones tempranas: En 2017, el 23% de las mujeres de 20 a 24 años ya había estado casada o en unión a los 18 años, y el 5% a los 15 años, (ONU, 2019a). Según datos de Naciones Unidas se estima que el 28% de las mujeres afganas en la franja de edad entre los 15 y los 49 años se casaron antes de la mayoría de edad. “La gravísima situación económica de Afganistán está sumiendo a más familias en la pobreza y obligándolas a tomar decisiones desesperadas, como poner a los niños a trabajar y casar a las niñas a una edad temprana” (ONU, 2021a).

³ Según datos del Informe Anual de UNICEF de 2021, la COVID-19 ha alterado el progreso en la supervivencia, la salud, el crecimiento y el desarrollo infantiles. Destacando que en 2020 murieron 5 millones de menores de 5 años, lo que significa una cifra de 13.800 niños y niñas por día. Además, se señala que cerca de 50 millones de niños y niñas padecen *emaciación*, es decir, la forma de malnutrición más mortífera. Indicando que dicha cifra “podría aumentar en 9 millones por las repercusiones de la pandemia sobre el régimen alimentario y los servicios de nutrición” (UNICEF, 2021a, p.8).

⁴ Según datos de Naciones Unidas recuperados de la agencia mundial de salud, casi 736 millones de mujeres padecen violencia de género a manos de una pareja o de otras personas, y una de cada cuatro jóvenes de entre 15 y 24 años que ha tenido una relación íntima lo habrá padecido al llegar a los 25, (ONU, 2021b)

⁵ Según datos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo las mujeres se enfrentan a mayores dificultades que los hombres en varias dimensiones de sus vidas, entre otras, en la participación en la fuerza laboral, y, además, cuando lo hacen trabajan menos horas remuneradas que los hombres. De hecho, dedican mucho más tiempo por semana que los hombres a tareas no reconocidas como trabajo, por las que no reciben ninguna remuneración. Se destaca, además, que las mujeres más pobres se enfrentan a las peores desigualdades, (PNUD, 2021a, p.44).

En la vida de las mujeres y las niñas, las distintas dimensiones de bienestar y privación están profundamente interrelacionadas, (ONU Mujeres, 2018, p.15).

Desarrollo Sostenible, justifican sin lugar a dudas estos años de investigación académica y de acción práctica en las aulas de la universidad como Profesora.

Según datos publicados en el boletín de noticias de la Organización de Naciones Unidas⁶ con fecha 17 de julio del 2019, desde la década de 1980 el abismo existente entre los que tienen y los que no, ya había crecido en casi todo el mundo desarrollado, así como en economías en rápida expansión. Habitualmente, y en este sentido, se habla de desigualdad, más adelante se centrarán las explicaciones sobre este término y sus mediciones, así como en la promoción de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁷ que como hoja de ruta y espacio de interconexión entre áreas multidisciplinares muy diferentes tienen la finalidad de mitigar dicha desigualdad y promover el Desarrollo Sostenible.

Considerando que la educación y la formación tienen un papel crucial para la consecución de una comunidad más sostenible (Hargreaves y Fink, 2008) y haciendo referencia este término a tres ámbitos, considerados claves (Proyectos DeSeCo, 1999, 2007) como son el económico, el ambiental, y, el social, se propone una profundización en la teoría de dichos ámbitos y en la reflexión sobre el rol de la acción educativa, de la práctica reflexiva, y de la Responsabilidad Social Compartida.

Se pretende identificar y analizar la realidad de la comunidad educativa en cuanto a aspectos de Desarrollo Sostenible así como presentar una serie de propuestas dentro del marco de la pedagogía de la Responsabilidad Social Compartida que suponen una adaptación y cambio en la comunidad educativa con el fin de relacionar la misión y visión, así como la práctica cotidiana del aula con unas perspectivas que tienen en cuenta la trascendencia de la necesaria sensibilización sobre la realidad social, económica y medioambiental, proporcionando una propuesta crítica que pueda servir de guía para una gestión diferenciadora y para la adaptación del currículo y de la didáctica, dentro de un ejercicio democratizador. El

⁶ Las Naciones Unidas empezaron a existir oficialmente el 24 de octubre de 1945, después de que representantes de 51 países se reunieran en San Francisco en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional. Actualmente cuenta con 153 Estados Miembros, teniendo como objetivo prioritario la promoción y protección de los Derechos Humanos.

⁷ La Agenda 2030 de las Naciones Unidas promueve el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos se gestaron en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro en 2012 y están relacionados con los desafíos ambientales, políticos y económicos con que se enfrenta nuestro mundo. Los ODS sustituyen a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y se pusieron en marcha en enero de 2016.

papel que ejerce la comunidad educativa en el conocimiento del entorno socioeconómico y del desarrollo sostenible puede influir en las acciones de las generaciones futuras de ciudadanos, por tanto, la pedagogía de la Responsabilidad Social va a formar a personas que ya a día de hoy muchas de ellas se consideran involucradas en la necesidad de un cambio global de hábitos, de actitud y de aptitud.

En este tiempo de reflexión y con una mirada crítica, se interioriza el pensamiento del filósofo Fernando Savater, el cual indica que se trata de especificar cómo el hecho de ver con indiferencia situaciones sociales, económicas y medioambientales, etc. que sean problemáticas, hace que la persona sea antidemocrática, pues forma parte de un quehacer cívico primordial, de solidaridad y participación.

Además, con la intención de producir conocimiento en torno a los significados de Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, y, con la intención de movilizar una acción que favorezca su alcance, liderada esta desde la educación, donde docentes y alumnado se constituyan como personas clave, se da comienzo a un trabajo que focaliza su atención en los conceptos de:

- crecimiento económico
- Estado de bienestar
- desigualdad, igualdad
- capacidades básicas y aumentadas
- pobreza
- medio ambiente y cambio climático
- límites y recursos
- problemas sociales
- Agenda 2030
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
- reflexión del docente y del alumnado
- Responsabilidad Social Compartida
- Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS)
- Macrocomunidad de Aprendizaje, Social, Sostenible y Responsable (MAS2R)
- gestión del cambio

- plan de actuación
- competencias en sostenibilidad.

Por consiguiente, la finalidad de; primero comprender, y, luego, impulsar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible justifican este trabajo desde un dimensionamiento tanto científico y académico, como, también, desde un dimensionamiento ético, moral y cívico. Puesto que se considera que dicha educación se entrelaza con otras explícitamente transversales las cuales se orientan más habitualmente hacia la organización de una sociedad democrática en el plano regional y mundial, como, pueden ser: la Educación en Valores, la Educación para la Ciudadanía, la Educación para la Paz, la Educación Ambiental, Educación para el Consumidor.

Resaltando, que, esta tesis refuerza la idea de conseguir que la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible quede anclada en todas las disciplinas a lo largo de los diferentes niveles educativos, y, además, que en un futuro no lejano no necesite ser adjetivada para ser reconocida y adoptada como algo habitual.

Características de la tesis

Esta tesis muestra un interés por el desarrollo y el crecimiento económico de los países teniendo este interés su origen en mi formación académica como licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales especialidad en Economía del Internacional y del Desarrollo, y en la atención específica al tema de la pobreza y la desigualdad. Asimismo, como es lógico y trabajando en esta tesis desde la Facultad de Formación del Profesorado y Educación se sitúa a la educación como eje principal de la investigación. Debido a ello, y, por tanto, debido a las múltiples conexiones entre distintos ámbitos de estudio y disciplinas que se producen en torno a la sostenibilidad, la principal característica que define esta tesis es su *interdisciplinariedad*.

Si se acude a la Real Academia Española (RAE) para definir dicho concepto se encuentra lo siguiente: Cualidad de interdisciplinario, y, en *interdisciplinario* se halla: Dicho de un estudio u otra actividad, que se realiza con la cooperación de varias disciplinas.

Dado el tema de investigación de la tesis se relacionarán cuestiones propias de economía, de medio ambiente, de los problemas sociales y de la educación, pues, hablar de cómo implementar la Educación para el Desarrollo Humano y para el Desarrollo Sostenible

(ED2HS) concentrándose solo en el marco educativo sería centrar el foco de atención en uno de los pilares sin haber apuntalado los otros pilares que también la sostienen.

Sin tratar de ser especialistas en cada disciplina involucrada, la interdisciplinariedad sí resulta necesaria para definir un plan de actuación que sirva de guía para implementar esta educación, y, sobre todo, para empezar por lo que sería el principio, que es entender de qué se está hablando cuando se hace referencia al Desarrollo Humano y al Desarrollo Sostenible.

A día de hoy se tienen suficientes datos de la realidad para reconocer que se necesita una profunda transformación y un cambio radical en los procesos económicos y sociales para no seguir comprometiendo los recursos actuales y para progresar de un modo más equilibrado, forjando un desarrollo sostenible y una sociedad sobre la base del respeto e igual dignidad. En relación a estos desafíos, la UNESCO planteaba abordarlos gracias al marco de la Educación para la Sostenibilidad (EDS) sobre la base del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y del Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (2015-2019).

Cuando en este contexto se habla de *desafíos* se hace referencia principalmente a dos aspectos:

- uno relacionado con los desafíos que se plantean en el ámbito de la economía, en el del medio ambiente y en el de la sociedad,
- el otro, relacionado con aquellos aspectos que se plantean en las comunidades educativas para afrontar el reto de:

“empoderar a los/as educandos, dotarles de conocimientos, valores y actitudes para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa en la que se empodere a las personas de todos los géneros, para las generaciones presentes y futuras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural” (UNESCO, 2020b, p. 7).

Sin lugar a dudas se advierte fácilmente que incluso el término *desafíos* queda pequeño ante la ingente cantidad de dificultades que se vislumbran entre otros motivos por: la cantidad de conocimientos necesarios en economía, medio ambiente, sociología, pedagogía, didáctica, organización educativa, etc. que permitan comprender por dónde empezar, también por la

cantidad de agentes que quedan involucrados, los recursos que se necesitan, los indispensables conocimientos en gestión del cambio y estrategia, el tiempo del cual se dispone, y además, por las diferentes voluntades de participación, o por la falta de dicha voluntad, tanto a nivel individual como colectivo.

Como muestra de la profundidad del trabajo a realizar se señala que tan solo en un documento, el de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en Río de Janeiro en junio de 2012, titulado “El futuro que queremos”, se expone en doscientos ochenta y dos puntos la visión común que presentan Jefes de Estado y de Gobierno, representantes de alto nivel, y, también de la sociedad civil, para la renovación del compromiso en favor del Desarrollo Sostenible y de la promoción de un futuro sostenible desde el punto de vista económico, social y ambiental para nuestro planeta y para las generaciones presentes y futuras.

Dicho esto, y para situar el porqué del marco teórico y de la estructura de la tesis, se incluyen a continuación algunos de los primeros puntos del capítulo I del documento mencionado, por la relevancia que tienen para esta tesis:

- “**I.2.** La erradicación de la pobreza es el mayor problema que afronta el mundo en la actualidad y una condición indispensable del desarrollo sostenible.” (ONU, 2012b, p.1)
- “**I.3.** Por consiguiente, reconocemos que es necesario incorporar aún más el desarrollo sostenible en todos los niveles, integrando sus aspectos económicos, sociales y ambientales y reconociendo los vínculos que existen entre ellos, con el fin de lograr el desarrollo sostenible en todas sus dimensiones.” (ONU, 2012b, p. 1).
- “**I.8.** Reafirmamos también la importancia de la libertad, la paz y la seguridad, el respeto de todos los derechos humanos, entre ellos el derecho al desarrollo y el derecho a un nivel de vida adecuado, incluido el derecho a la alimentación, el estado de derecho, la igualdad entre los géneros, el empoderamiento de las mujeres y el compromiso general de lograr sociedades justas y democráticas para el desarrollo.” (ONU, 2012b, p. 2):
- “**I.13.** Reconocemos que las oportunidades para que las personas influyan en su vida y su futuro, participen en la adopción de decisiones y expresen sus inquietudes

son fundamentales para el desarrollo sostenible. Recalcamos que el desarrollo sostenible exige medidas concretas y urgentes. Solo se puede lograr forjando una alianza amplia entre las personas, los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado, trabajando juntos a fin de lograr el futuro que queremos para las generaciones presentes y futuras.” (ONU, 2012b, p. 3).

Cabe decir, que ese compromiso hacia el Desarrollo Sostenible y la visión que conlleva, hacen que, junto a la *interdisciplinariedad* mencionada, esta tesis se caracterice también por *reconocer y analizar interacciones y vinculaciones*, de modo que al final, estas permitan diseñar procesos fundamentales que ligan los diferentes ámbitos de acción y de conocimiento. Justamente, la comprensión de esas interacciones facilitará la definición de una estrategia de actuación conjunta por parte de una comunidad educativa que no actúa aisladamente, sino que actúa coordinadamente con agentes de roles diferentes, como son las instancias públicas, el tejido empresarial, la sociedad y las familias, conformando de este modo una *macrocomunidad* consciente de su responsabilidad tanto por sus actuaciones pasadas como por las presentes y las futuras.

Por último, y como últimas características de esta tesis se señalan por un lado la *versatilidad* y *adaptación* pues supone un trabajo que necesita de una fundamentación teórica amplia y muy diversa al provenir la misma de ámbitos de conocimiento dispares, y, requiere también una visión global y analítica que permita comprender, ligar y definir interacciones.

Y, finalmente, por otro lado, se caracteriza por el *pragmatismo* debido a que la combinación de la fundamentación teórica, del trabajo de campo, y, de la planificación estratégica y de gestión del cambio facilitan la elaboración de una guía práctica de actuaciones y una guía de competencias docentes en y para la sostenibilidad.

1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis consta de diez capítulos organizados en cinco partes diferenciadas, más anexos e índices y referencias bibliográficas.

Figura 1. Organización capítulos de la tesis

| Estructura tesis | |
|---|---|
| Parte I <i>Planteamiento y Estructura</i> | <i>Capítulo 1. Presentación</i> |
| Parte II <i>Marco de Fundamentación Teórica</i> | <i>Capítulo 2. Dimensión económica y social</i> <i>Capítulo 3. Perspectiva medioambiental y de sostenibilidad</i> <i>Capítulo 4. Enfoque socioeducativo y de responsabilidad</i> |
| Parte III <i>Marco Metodológico y Trabajo de Campo</i> | <i>Capítulo 5. Enfoque metodológico y trabajo de campo</i> <i>Capítulo 6. Proceso cualitativo: fases y resultados</i> <i>Capítulo 7. Proceso cuantitativo: fases y resultados</i> <i>Capítulo 8. Discusión de resultados y reflexiones</i> |
| Parte IV <i>Propuesta Estratégica de Gestión del Cambio y Programa de Competencias Docentes</i> | <i>Capítulo 9. Propuesta de actuaciones, y, programa-matriz de competencias para el profesorado</i> |
| Parte V <i>Conclusiones y prospectiva</i> | <i>Capítulo 10. Conclusiones y prospectiva</i> |

Fuente: elaboración propia

La *primera parte*, comprende este primer capítulo y comienza con el planteamiento y la explicación de la estructura, sirviendo la misma para presentar además de la justificación de la tesis, las preguntas de investigación, hipótesis y los objetivos.

La *segunda parte* incluye los *Capítulos 2, 3, y 4*, desarrollando los marcos de la fundamentación teórica que hacen alusión a los aspectos de la economía, del medio ambiente y de la educación y sociedad, respectivamente.

La *tercera parte* abarca los *Capítulos 5, 6, 7 y 8*, en los cuales se explica el marco metodológico de investigación, y el trabajo de campo. Se presenta el desarrollo del trabajo

cualitativo y cuantitativo, así como la discusión de resultados y las reflexiones que dichos trabajos conllevan.

La cuarta parte presenta el *Capítulo 9*. El noveno capítulo desarrolla la propuesta propia de cuarenta y siete actuaciones concretas en la educación, en cuanto a metodología de acción de cambio y organización se refiere.

En la guía de actuaciones, primero se incluyen las consideraciones y recomendaciones más generales hacia el indispensable proceso de configuración de la *Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable* (MAS2R), y hacia el proceso de cambio en sí mismo y de análisis y toma de decisiones. Después, el apartado sobre las consideraciones y recomendaciones hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Y, para finalizar, se introducen en los últimos apartados las recomendaciones específicas sobre las hipótesis planteadas, y, en último lugar, las recomendaciones para las mejoras en el tratamiento de las categorías identificadas en el trabajo cualitativo y cuantitativo. Cada uno de los apartados indicados, a su vez consta de dos partes; la primera referida a los *Hechos*, y la segunda parte, referida a la propuesta de *Actuaciones*, de este modo primero se recuerda cuál es el estado y la situación del aspecto que se trate, y a continuación cuáles son las acciones a emprender según cinco Bloques diferenciados.

Se presenta la *Figura 2*. la cual organiza la información de la estructura de la guía.

Figura 2. Estructura del Capítulo 9, propuesta de actuaciones para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

Parte IV, Capítulo 9.- Guía y propuesta de actuaciones

| | |
|-----------------|--|
| <i>Bloque 1</i> | Comprensión del entorno y significado de la MAS2R y de la Responsabilidad Social Compartida. |
| <i>Bloque 2</i> | Proceso de Gestión del cambio y análisis de problemas y toma de decisiones. |
| <i>Bloque 3</i> | Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. |
| <i>Bloque 4</i> | En consideración a las hipótesis planteadas del trabajo de análisis clásico, análisis cualitativo y análisis del discurso, de la fase cualitativa. |

Parte IV, Capítulo 9.- Guía y propuesta de actuaciones

| | |
|-----------------|--|
| <i>Bloque 5</i> | En consideración a las hipótesis planteadas y categorías del trabajo cuantitativo: conocimientos, comunicación interactiva y externa, comunicación interna, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum. |
|-----------------|--|

Fuente: elaboración propia

Además, este noveno capítulo incluye también el diseño de la matriz específica de diecisésis competencias en, y para, la sostenibilidad, adecuadas a la acción del profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

La matriz de competencias, presenta una estructura que tiene en cuenta diferentes tipos de competencias tal y como se adelanta en la *Figura 3*.

Figura 3. Estructura del Capítulo 9, programa y matriz de competencias del profesorado

| Parte IV, Capítulo 9.- Programa-Matriz Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible | |
|---|---|
| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
| | Competencias de orden técnico y específico |
| | Competencias de orden relacional, pedagógico y social |
| | Competencias ambientales para el desarrollo humano y la sostenibilidad súper-fuerte |

Fuente: elaboración propia

La quinta y última parte, cierra con el *Capítulo 10*.

El *Capítulo 10* expone las conclusiones de la tesis, concretamente veinte conclusiones. Las diecinueve conclusiones siguen un orden específico al responder a las cuatro preguntas de investigación, y la vigésima conclusión cobra una especial relevancia y se diferencia de las otras, al ser una conclusión integradora. Esto quiere decir, que es aquella conclusión final que muestra el esfuerzo de reflexión holística y multidisciplinar que ha permitido identificar múltiples interrelaciones y vinculaciones de conceptos y de etapas del proceso de trabajo completo de la tesis.

En este sentido se han identificado tres tipos de relaciones:

- 1º. Las relaciones e incidencias entre economía-crecimiento económico, y, educación.
- 2º. Las relaciones en la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable.
- 3º. Las relaciones entre políticas educacionales, contenido escrito y prácticas docentes en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Creando y diseñando para cada una de dichas relaciones una figura que explica y muestra gráficamente las mismas, de modo, que al tener en cuenta las tres figuras y por tanto los tres ámbitos relationales se da forma al entorno, al concepto y a la realidad de la conexión entre el Desarrollo Humano y Sostenible, y la educación, relaciones.

Al finalizar la exposición de las conclusiones se plantean las limitaciones que presenta el estudio y a su vez las líneas de investigación futuras.

Y, para cerrar y finalizar la tesis, siendo esta, una tesis que presenta un largo desarrollo y que responde a diversos objetivos e hipótesis, según se trate de una primera parte general o unas posteriores partes de proceso de investigación y cualitativa, se presenta en los *Anexos* una compilación completa y muy útil, de todas las tablas más significativas. Esto permite el lector obtener una idea global e integrada no solo de la estructura total de la tesis y de la organización de cada fase de trabajo, sino, de los resultados y de la discusión de los mismos. Integrando también en los *Anexos*, a modo de documento de trabajo práctico, la guía completa de actuaciones para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, así como el programa-matriz de competencias del profesorado.

1.4.1. Preguntas de investigación

Esta investigación proporciona respuestas y conclusiones en torno a cuatro preguntas de investigación, las cuales son las siguientes:

1ª pregunta de investigación

¿La misión social de la educación con su componente ético-cívico es base para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y para la mejora de una comunidad democrática y responsable?

2^a pregunta de investigación

¿Existe un espacio de aprendizaje común que englobe a la comunidad educativa, con una guía y procedimientos de trabajo estructurados y ampliamente reconocidos, a favor de la correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible?

3^a pregunta de investigación

¿Los/as docentes son conscientes de la relevancia de los problemas actuales de desarrollo sostenible, y, de las implicaciones que conllevan en su quehacer profesional respecto de las actitudes sostenibles del alumnado?

4^a pregunta de investigación

¿Existen unas competencias en sostenibilidad destinadas para el profesorado y que sean ampliamente reconocidas y trabajadas?

1.4.2. Hipótesis

Se exponen a continuación las hipótesis tanto del trabajo cualitativo, como del cuantitativo, para así reconocer en torno a qué ideas se han desarrollado y organizado los procesos de trabajo y la discusión de resultados.

Figura 4. Hipótesis del trabajo de tesis

| HIPÓTESIS |
|----------------------------|
| Trabajo Cualitativo |

HIPÓTESIS

H1 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible.

H2 cualitativa- El contenido escrito normativo y/ oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

Trabajo Cuantitativo

H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS.

H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible.

Fuente: elaboración propia

1.4.3. Objetivos

Una vez organizadas las preguntas de investigación, y planteadas las hipótesis, se pretende alcanzar una serie de objetivos. Estos objetivos serán diferenciados según tengan un carácter más general y transversal que cubren toda la tesis, y según atiendan más específicamente al trabajo cualitativo, y, al trabajo cuantitativo a realizar.

Siendo dichos objetivos, los siguientes:

Objetivos Principales y Específicos, generales

OPG 1. Profundizar sobre conceptos clave del Desarrollo Humano y Sostenible, a través de una fundamentación del marco económico, medioambiental y socio-educativo, para que su comprensión permita una adecuada reflexión sobre la necesidad de implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OPG 2. Aceptar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como elemento esencial para alcanzar una comunidad educativa *consciente* para actuar y despertar una crítica y una acción en favor de una sociedad y de una realidad más equilibrada y sostenible en el largo plazo. Precisando que esta educación por sí sola no es suficiente, pero sin ella, no se logrará un futuro más sostenible (CMMAD, 1987; OEI, 2009; UNESCO, 2015-2016-2017; PNUD 2018-2019).

OPG 3. Obtener información tras una investigación cualitativa y cuantitativa para posteriormente aportar conocimiento y una metodología concisa para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OE 3.1. Elaborar y diseñar una *guía integral de acciones* que plantee una visión multidimensional para estructurar actuaciones muy concretas que movilicen pensamiento y técnicas con el propósito de reforzar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Delimitar una serie de acciones concretas en diferentes áreas y procesos relacionados con:

- La Responsabilidad Social Compartida
- La gestión del cambio, y, el análisis y toma de decisiones
- La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible
- Las categorías identificadas como: conocimientos, comunicación, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum

OE 3.2. Diferenciar dentro de la guía de actuación entre acciones institucionales del Gobierno central e interlocutores, y, acciones de la comunidad universitaria (adaptables a otras comunidades educativas).

OE 3.3. Crear un programa diseñado a modo de matriz específica de *Competencias para docentes*, en pro de la Educación para el Desarrollo

Humano y el Desarrollo Sostenible, de modo que favorezca la apropiación personal, creativa, práctica y transformadora de cada uno/a.

Objetivos Principales y Específicos, de la Investigación Cualitativa

OP 1. (Inv. Cualitativa) - Conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad.

OE (Inv. Cualitativa) 1.1. Analizar y estudiar la presencia de *términos específicos* relacionados expresamente con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial seleccionado.

OE. (Inv. Cualitativa) 1.2. Identificar si se presenta una declaración de principios conectada con la Agenda 2030, en materia de Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OP 2. (Inv. Cualitativa) - Reconocer la existencia, o la ausencia, de una guía de actuaciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el desarrollo Sostenible, en el contenido escrito seleccionado.

OE (Inv. Cualitativa) 2.1. Valorar el grado de existencia de unos criterios concretos para instituir una sostenibilidad curricular reconocida, y, unas competencias específicas del profesorado en dicho ámbito.

Objetivos Principales y Específicos, de la Investigación Cuantitativa

OP 1. (Inv. Cuantitativa) - Identificar la existencia de conocimientos, así como de una comunicación específica, que permitan promover e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OE 1.1. (Inv. Cuantitativa) – Discernir sobre si docentes y alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS.

OE 1.2. (Inv. Cuantitativa) – Comprobar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa.

OP 2. (Inv. Cuantitativa) - Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida.

OE 2.1. (Inv. Cuantitativa) – Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

OE 2.2. (Inv. Cuantitativa) – Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, en aula.

OE 2.3. (Inv. Cuantitativa) - Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad

De este modo, y con la finalidad de favorecer la visualización de la organización de la estructura y del planteamiento del trabajo se ofrece a continuación, la reordenación de las Preguntas de Investigación, ligando las mismas con el alcance de los Objetivos designados en cada proceso.

Figura 5. Organización entre “Preguntas” y “Objetivos” de la tesis

| Preguntas de Investigación | OPG | OE | OP cuali y cuanti | OE cuali y cuanti |
|--|--------------|-----------|------------------------------|------------------------------|
| ¿La misión social de la educación con su componente ético-cívico es base para el | OPG1 OPG2 | | OP cuali 1 | OE cuali 1.1 OE cuali 1.2 |

| Preguntas de Investigación | OPG | OE | OP cuali y cuanti | OE cuali y cuanti |
|---|------------|-----------|------------------------------|------------------------------|
| Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y para la mejora de una comunidad democrática y responsable? | | | OP cuali 2 | OE cuali 2.1 |
| ¿Existe un espacio de aprendizaje común que englobe a la comunidad educativa, con una guía y procedimientos de trabajo estructurados y ampliamente reconocidos, a favor de la correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible? | OPG2 | OE 3.1 | OP cuali 1 | OE cuali 1.1 OE cuali 1.2 |
| | | | | |
| | OPG3 | OE 3.2 | OP cuali 2 | OE cuali 2.1 |
| | | OE 3.3 | | |
| | | | | |
| ¿Los/as docentes son conscientes de la relevancia de los problemas actuales de desarrollo sostenible, y, de las implicaciones que conllevan en su quehacer profesional respecto de las actitudes sostenibles del alumnado? | OPG1 | OE 3.1 | | OE cuanti. 1.1 |
| | | | OP cuanti 1 | OE cuanti. 1.2 |
| | OPG2 | | OP cuanti 2 | OE cuanti. 2.1 |
| | OE 3.2 | | OE cuanti. 2.2 | |
| | OE 3.3 | | OE cuanti. 2.3 | |
| | | | | |
| ¿Existen unas competencias en sostenibilidad destinadas para el profesorado y que sean ampliamente reconocidas y trabajadas? | OPG3 | OE 3.1 | OP cuali 2 | OE cuali 2.1 |
| | | | | OE cuanti. 2.1 |
| | | | OP cuanti 2 | OE cuanti. 2.2 |
| | | | | OE cuanti. 2.3 |

Fuente: elaboración prop

PARTE II

Marco de
Fundamentación Teórica

Capítulos 2, 3, 4

CAPÍTULO 2

DIMENSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

2

El Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2015 *Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?* señala una realidad complicada y desafiante en cuanto a lo económico, lo social y lo medioambiental se refiere. En esta línea, son numerosos los informes y/o artículos del ámbito educativo que mencionan a la educación como parte de las soluciones ante retos y problemáticas ciertamente complejos. Esta complejidad que presentan dichos problemas se refuerza entre otras cosas por la variedad de los entornos a los que atañen, porque afectan tanto a nivel local, global, como mundial, y, por el intrincado entramado de causas y efectos que conllevan.

Por consiguiente, en el reconocimiento de las múltiples disciplinas que se ven inmersas en esa realidad, y, por la trascendencia de los conceptos de Desarrollo Humano y de Desarrollo Sostenible, que ineludiblemente aparecen innumerables veces no solo en esta tesis sino en cuanto se habla en nuestros días sobre educación, se estima razonable comenzar por un marco teórico que introduzca al lector en un camino a través del cual se vayan desgranando los aspectos más relevantes sobre el crecimiento económico y sobre las diferentes relaciones entre: la economía y el bienestar, el capital humano, la desigualdad e igualdad, y, la educación y la salud.

2.1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de clarificar ideas y términos propios del ámbito económico y mostrar cómo estas quedan enlazadas con la educación se comienza este capítulo con un acercamiento a la *Teoría del Desarrollo* con la intención de presentar brevemente su recorrido, y cómo la globalización y la mundialización relegaron la misma posteriormente.

Con el trasfondo de las diferentes maneras de entender y de valorar el crecimiento económico se introducen los conceptos de *Economía del Bienestar* y *Utilitarismo* en el reconocimiento de su vinculación con aspectos de índole moral y social. Como se explicará más adelante, los principales objetivos del Estado de Bienestar establecen vínculos con aspectos sociales como son, por ejemplo; la reducción de las desigualdades, la mitigación de la pobreza, la formación del capital humano y la estabilidad social, o la salud pública, componiendo de este modo unas estrechas relaciones entre educación, capital humano y crecimiento económico.

El crecimiento económico presenta a su vez una asociación directa con las desigualdades en el reparto de la renta, motivo por el cual este capítulo se adentra en las observaciones que al respecto realizaron dos renombrados economistas como han sido Kuznets y Milanovic, así como en detalles sobre las definiciones de *desigualdad* y de *igualdad*. Posteriormente, y cerrando este capítulo se amplía la visión sobre el crecimiento económico para incluir índices y cuestiones que centran la atención en el *Desarrollo Humano* y en el *Desarrollo Sostenible* para focalizar el valor de las personas y “sus capacidades para ejercer la libertad” (PNUD, 2019), considerando las posibilidades de una transformación ética de la vida económica, como propone entre otros Amartya Sen, y como se recuerda desde el capítulo de *Horizontes de Economía Ética* en Conill, J., 2004.

De este modo, se comienza a ofrecer respuestas a la primera pregunta de investigación.

- ¿La misión social de la educación con su componente ético-cívico es base para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y, para la mejora de una comunidad democrática y responsable?

A su vez, este capítulo da alcance a los dos primeros objetivos principales generales OPG1 y OPG2.

OPG 1. Profundizar sobre conceptos clave del Desarrollo Humano y Sostenible, a través de una fundamentación del marco económico, medioambiental y socio-educativo, para que su comprensión permita una adecuada reflexión sobre la necesidad de implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OPG 2. Aceptar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como elemento esencial para alcanzar una comunidad educativa *consciente* para actuar y despertar una crítica y una acción en favor de una sociedad y de una realidad más equilibrada y sostenible en el largo plazo. Precisando que esta educación por sí sola no es suficiente, pero sin ella, no se logrará un futuro más sostenible (CMMAD, 1987; OEI, 2009; UNESCO, 2015-2016-2017; PNUD 2018-2019).

2.2 LA TEORÍA DEL DESARROLLO Y LA POSTERIOR GLOBALIZACIÓN-MUNDIALIZACIÓN

Actualmente se habla muy frecuentemente de Desarrollo Sostenible motivo por el cual se ha considerado necesario comenzar con una aproximación hacia la Teoría del Desarrollo para comprender mejor el proceso recorrido hasta llegar a la actualidad. La Teoría del Desarrollo fue surgiendo desde diferentes posturas ideológicas y científicas -neoclásicos⁸-, keynesianos, marxistas⁹, alterglobalistas¹⁰ -, para tratar de explicar los fenómenos del

8 La Teoría económica Neoclásica, fue desarrollada entre otros por el británico *Alfred Marshall* (1842, 1924) el cual aportó los conceptos de utilidad, utilidad marginal y el de organización industrial como nuevo factor añadido a los de riqueza, producción, trabajo y capital, y por el francés *Léon Walras* (1831, 1910) el cual desarrolló la Teoría del Equilibrio General que busca explicar la interacción y los comportamientos entre los distintos mercados incluyendo el estudio del consumo, la producción y la formación de los precios y los salarios.

9 Teoría política y filosófica del socialismo científico de *Carlos Marx* (1818, 1883) y *Federico Engels* (1820, 1895), surgió en la década de 1840, tuvo por cuna la lucha liberadora de la clase obrera y se convirtió en expresión teórica de los intereses fundamentales de dicha clase, en programa de su lucha por el socialismo y el comunismo.

10 El concepto *alterglobalización* ha sido forjado a lo largo del año 2001, en el marco de una discusión transnacional entre actores de origen diverso, comprometidos en la elaboración conjunta del Foro Social Mundial (FSM) y sus desarrollos regionales, estos no rechazan sin matices las diferentes formas de mundialización en curso (por ejemplo, la mundialización de la acción humanitaria o aquella de las luchas a favor de los derechos del hombre) sino que intentan elaborar propuestas

desarrollo y del subdesarrollo. En realidad, la idea del desarrollo económico es relativamente reciente y se consideró en un principio un atributo de países imperialistas, más avanzados desde el punto de vista capitalista y de la industrialización, y en cambio, la idea del subdesarrollo ha sido un atributo de los países independizados, los cuales se caracterizaron por tener una especialización productiva y comercial en productos primarios y una mayor marginalización y pobreza.

Cada ideología desde su óptica ha intentado explicar el porqué del subdesarrollo y establecer posibles métodos para su avance y superación, recurriendo habitualmente a la planificación del desarrollo en un marco nacional teniendo como principal agente protagonista al Estado nacional, canalizando la ayuda externa hacia sectores estratégicos y protegiendo el mercado interno frente a la competencia exterior.

El máximo esplendor de la Teoría del Desarrollo tuvo lugar entre los años 50, 60 y 70, pero posteriormente la globalización y la mundialización han ido modificando, entre otras cosas, el propio concepto de desarrollo económico y confinando la Teoría del Desarrollo hacia la década de los 90 y principios del año 2000. Estos términos de globalización y mundialización¹¹, “enmarcan una secuencia histórica-económica que transita desde el ámbito local, al regional, al nacional y al mundial, en actividades como la producción, el mercado, la regulación política y económica e incluso la cultura y la ideología” (Vidal, 2004, p.25). Son fenómenos reales que se apoyan en ideologías, y que pese a tener peculiaridades que les diferencian y que delimitan aproximaciones diversas, -pues el primero hace mayor referencia a la acción del mercado y sus beneficios al favorecer el libre funcionamiento de la economía, y el segundo, al proceso de acumulación y de organización de la producción como culminación del capitalismo-, explican una realidad económica, social y tecnológica que muestra una altísima conexión entre localidades, países, culturas, empresas, y en general entre personas. Esta fuerte conexión es impulsada a su vez, por la “inmediatez con la que se dispone a día de hoy de bienes y servicios,

de gobernanza mundial fundada en los análisis y métodos enteramente diferentes. El “alter” de alterglobalización pretende vislumbrar una tendencia distinta de aquella de la antiglobalización.

11 El término *globalización* es de origen anglosajón y se ha impuesto en la literatura económica siendo difundido en general por los medios de comunicación. La mundialización es un término de origen europeo continental, francés, y a ciertos autores como por ejemplo Vidal J.M., les resulta más correcto por enmarcar el hecho en una especie de secuencia histórica que comienza en un ámbito más local y finalmente culmina en el ámbito y sentido más amplio que es el mundial.

y por el cambio de mentalidad que hace que confundamos los términos necesidad y deseo que habían sido diferenciados desde la disciplina de las ciencias sociales” (Baeza, 2019), véase desde la psicología con la pirámide de Maslow o desde las técnicas y estrategias de marketing, que como indicaba Philip Kotler: crean, comunican y ofrecen valor a un mercado específico.

La mundialización hizo que el marco exclusivamente nacional fuera menos relevante y desde luego menos independiente, cambiando la realidad del proceso de desarrollo e implantando planes estructurales que cuentan con la intervención de más actores, véase instituciones y organismos internacionales y resto de países. Estos planes han favorecido el auge de economías abiertas y la inserción de estas en los mercados mundiales, tanto comerciales como financieros, pero, bien es cierto, que también registran importantes complicaciones por la vertebración internacional y por la multiplicación de causas y efectos conectados, bien sea aquellos directamente relacionados con los cambios sociales o con los cambios económicos, políticos o tecnológicos.

En este sentido, se puntuiza que, se producen diferentes reacciones;

- la de una economía ética que se percata de nuevas oportunidades y trata de orientar los procesos con un enfoque responsable y humanizador, haciendo referencia, entonces, a una *globalización ética* (Conill, J. 2004, p.132).
- y, sin duda, la de una economía cortoplacista que en vez de promover los valores morales que defiende, como la libertad o la justicia, produce “inestabilidad, incertidumbre, concentración de poder y vulnerabilidad, desigualdades y falta de atención al Desarrollo Humano”, (Conill, J. 2004, p. 133).

Considerando esta segunda reacción, también como resultado de la manifestación de la mundialización, se observa que la industrialización de las periferias y el desmantelamiento progresivo de los sistemas productivos nacionales centralizados, tal y como indica Samir Amin¹² (2002) -uno de los más significativos representantes de la alterglobalización-, conforman un marco económico y social donde el cuidado del medio ambiente, el desarrollo

¹² Samir Amin (1931-2018); economista egipcio, especializado en temas del Tercer Mundo, desarrolló el concepto centro-periferia como una explicación global de las relaciones económicas entre los países de capitalismo avanzado y los subdesarrollados. Su propuesta sostuvo la necesidad de los países periféricos de proceder a una desconexión del mercado mundial para hacer frente al subdesarrollo.

armónico y la expansión equilibrada no quedan entre las prioridades de los gobiernos ni de las empresas, tan siquiera entre las del grueso de la sociedad. Pese a que si nos centramos en el ámbito europeo durante el largo camino hacia la integración ya se vislumbraban preocupaciones ecológicas y ambientales que originarían posteriormente políticas y programas de acción medioambiental y de salud pública.

Sumados a este recorrido, dos nuevos hechos deben ser tenidos en cuenta en la actualidad por el cambio de paradigma que suponen, los cuales son la senda de la sostenibilidad y la desglobalización:

1º. Las pautas de producción, distribución y consumo empiezan a ser fijadas en la senda de la sostenibilidad, se enfocan nuevos planteamientos no encasillados en “fórmulas productivistas dilapidadoras de energía, materiales y generadoras de negativos impactos sociales, medioambientales, sino que se rijan por criterios de sostenibilidad universalmente aceptados” (Alba, 2004). Aunque, estos planteamientos, y la sostenibilidad en sí misma, encuentran numerosas dificultades para convertirse en una realidad.

2º. Además, más recientemente, los expertos han señalado que el mundo ha entrado en una fase de *desglobalización*, sobre todo en el ámbito comercial. Síntoma de dicho cambio es la relación mostrada entre el comercio global de intercambios (exportaciones e importaciones) versus el crecimiento de la economía (reflejado en el porcentaje de diferencia entre el resultado de un año con el anterior).

Se aprecia que el comercio global ha crecido en los últimos años por debajo de lo que lo ha hecho la economía, lo cual unido al incremento de políticas proteccionistas y restricciones al movimiento de capitales, de personas y de información, comienzan a provocar dudas sobre el proceso de globalización que ha dominado la economía y las relaciones entre países incluyendo ámbitos políticos, sociales y culturales, en los últimos treinta años, tal y como explican fuentes informativas en prensa económica reciente (González, 2019).

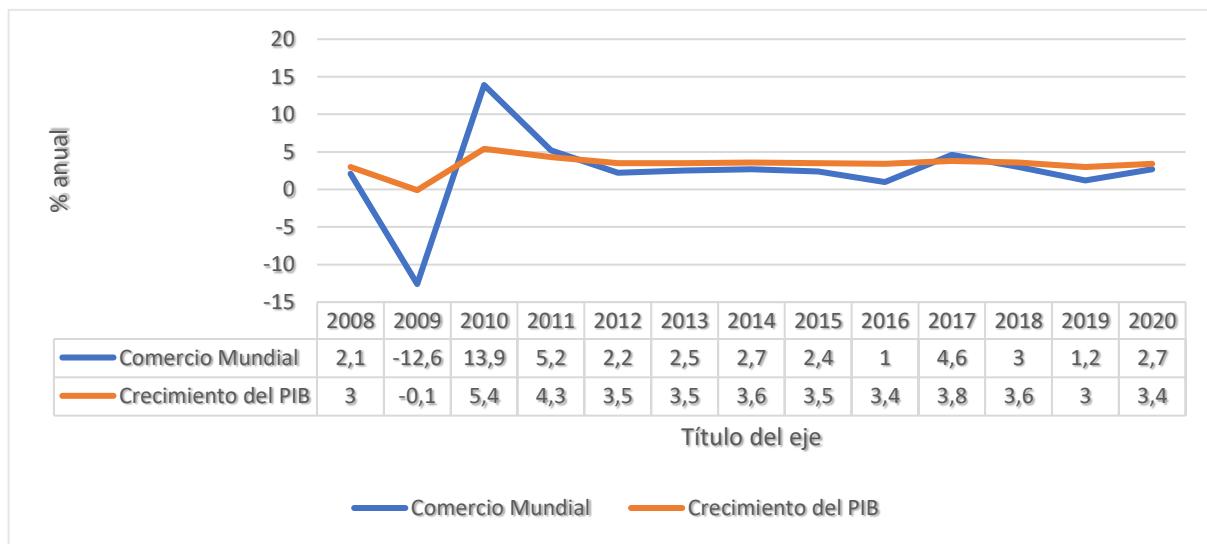
Figura 6. Evolución y manifestaciones observadas desde el crecimiento económico



Fuente: elaboración propia

A continuación, se acompaña gráfico de la relación y evolución mantenida entre crecimiento económico e intercambios mundiales.

Figura 7. Tendencia reciente de desglobalización. Crecimiento económico versus intercambios



Fuente: Organización Mundial del Comercio (OMC, 2020)

Sirviéndonos del gráfico de la *Figura 5* y para una mejor comprensión de la influencia del crecimiento económico en la tendencia de la globalización-mundialización y de la desglobalización, se explica brevemente; en primer lugar, el significado genérico del término

macroeconómico Producto Interior Bruto (PIB)¹³, y, en segundo lugar, de diversas concepciones que se plantean para el crecimiento económico.

1º. Siendo muy importante el que antes de tomar decisiones -fuera en el ámbito de la comunidad educativa o en un ámbito más propiamente económico como el del mundo empresarial o el de la gestión que realizan los gobiernos- se preste atención al análisis previo que une dos acciones; la de definir y la de medir, se considera la medición la esencia misma de la metodología de control y planificación de lo existente y lo proyectado. Por este motivo, economistas como Simon Kuznets¹⁴ participaron activamente en la definición y medición de conceptos macroeconómicos de referencia, como en este caso el Producto Interno Bruto (PIB), contabilizando toda la riqueza generada en un país, y su distribución (Renta Nacional). El PIB considera los ingresos, el consumo de bienes y servicios, el gasto público, la inversión y las relaciones de intercambio de bienes y servicios entre países- reflejando el compromiso entre lo que sería deseable analizar y lo que es posible analizar teniendo en cuenta los datos disponibles.

2º. El crecimiento económico es fundamentado de diferentes maneras según diversos economistas:

- a. como acumulación de capital físico y humano,
- b. como relación positiva entre el progreso tecnológico y la especialización del trabajo,
- c. como acumulación de factores de producción, de modo que cuanto más capital y más trabajo estén disponibles en una economía, más crece esta,

¹³ El *Producto Interior Bruto (PIB)*, o Gross Domestic Product (GDP), es un concepto macroeconómico que mide el valor monetario de la producción de bienes y servicios finales de un país durante un año, $PIB=C+I+G+X-M$, donde C= consumo, I= inversión, G=gasto público, X= exportaciones y M= importaciones. El economista *Simon Kuznets* trabajó meticulosa y detalladamente sobre este concepto como Renta Nacional, ayudando al Departamento de Comercio de EE.UU. a estandarizar esta medida.

¹⁴ *Simon Kuznets* (1901, 1985); economista nacido en Rusia, desde 1922 vivió en Estados Unidos donde acabó sus estudios y fue Profesor en la Warthon School de la Universidad de Pensilvania, en la Universidad Johns Hopkins y en la Universidad Harvard. Realizó importantes aportaciones macroeconómicas y relacionó el crecimiento económico con la distribución del ingreso, interesándose por la contabilidad nacional. En 1971 se le concedió el Premio Nobel de Economía por el uso de métodos empíricos con el fin de comprender mejor la estructura económica y social y el crecimiento económico. Sus trabajos ayudaron a entender el comportamiento de los ciclos económicos y describen un ciclo económico de 15-25 años conocido como la oscilación de Kuznets.

- d. como aumento sostenido del producto de un país, es decir como el incremento sostenido del Producto Interior Bruto (PIB) el cual depende del impulso de los factores de oferta y de demanda.

Debe tenerse en cuenta que las anteriores consideraciones sobre el desarrollo económico, y el Producto Interior Bruto están ligadas con los conceptos de *Economía del Bienestar* y de *Estado del Bienestar*. Estos conceptos delimitan una serie de objetivos sociales a través de actuaciones propias del Estado en función del presupuesto del Gasto, las cuales afectan al crecimiento económico y a los resultados sobre igualdad y desigualdad de las sociedades. Por consiguiente, economía y sociedad quedan indiscutiblemente entrelazadas a través de las decisiones que en un ámbito y otro se toman, y a través de acciones presupuestarias.

La sociedad actual tiene poco que ver con aquella que vio nacer y desarrollarse al Estado del Bienestar y esto unido a los cambios en el entorno internacional, -la globalización, la mundialización-, la intensificación de los intercambios de bienes y servicios y la intensificación de los movimientos de personas y de capital, llevan a una reconversión del Estado de Bienestar y de la actuación que, desde la sociedad, así como desde la comunidad educativa se lleva a cabo.

Para entender el porqué de la necesidad de cambios, se exponen a continuación en el siguiente apartado, los conceptos y relaciones para la toma de decisiones de diferente índole, - económica, social y moral-, contando con el marco que circscribe a estas, que es el del Estado del Bienestar bajo el objetivo de prosperidad y sostenibilidad.

2.3. EL UTILITARISMO Y LA ECONOMÍA DEL BIENESTAR, VÍNCULOS ENTRE EL ÁMBITO MORAL Y SOCIAL, Y, EL ECONÓMICO

Junto al tratamiento de la Teoría del Desarrollo, a la activación de la globalización-mundialización y sus efectos, al desarrollo de conceptos macroeconómicos y fundamentos del crecimiento económico, se fue centrando el interés progresivamente, en evaluar y estudiar diferentes situaciones de un sistema económico para así elegir la mejor, adentrándonos en los conceptos de *Utilitarismo* y de *Economía del Bienestar*.

En esta primera fase del marco teórico tienen cabida las ideas principales que desde el área de la economía y desde la filosofía se han ido formulando a lo largo de los años, sobre los conceptos de *Utilidad* y *Bienestar*, ya que la realidad actual mundial presenta una serie de desigualdades de reparto, de cambios en el bienestar social, de dificultades de acceso a la educación y a la salud, de diferencias de desarrollo y de degradación ambiental, entre otras, provocadas por las decisiones que de modo individual y colectivo se han ido tomando a lo largo de los años según las consideraciones que sobre bienestar y utilidad se hayan tenido.

Se presentan a continuación las ideas básicas sobre el *Utilitarismo* el cual se observa como una filosofía moral y una teoría psicológica orientadas en un principio hacia la reforma social e institucional del siglo XIX, y, sobre la *Economía del Bienestar* como parte de la economía normativa que analiza el bienestar colectivo, en términos de las actividades económicas de los individuos que conforman la sociedad. Como se ha comentado, el interés de estas explicaciones radica en poder reconocer y comprender mejor cómo se ha llegado a la realidad económica y social actual, y, sobre todo, para identificar la necesidad de reflexión relativa al quehacer cívico de los/as docentes y de la comunidad educativa en general.

Utilitarismo

El *Utilitarismo* se observa como una filosofía moral y una teoría psicológica orientadas en un principio hacia la reforma social e institucional del siglo XIX, y que se relaciona con la Economía del Bienestar en su interés hacia el bienestar colectivo, de ahí su relevancia en el Desarrollo Humano y Sostenible.

La influencia del Utilitarismo en la economía ha sido notoria sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX constituyendo la base principal del pensamiento económico, por ello cabe enfatizar la importancia de conocer la base de esta filosofía y reflexionar sobre actualidad en nuestro entorno económico y social.

- Se considera como principio del Utilitarismo que el hombre busca siempre, en la medida que es racional, la maximización del placer y la minimización del dolor.
- Se establece la necesidad de prestar atención a unos fundamentos de la moralidad y de principios, los cuales deben regir incluso ante la redacción de

las leyes¹⁵, evitando determinadas conductas que podríamos determinar como “antisociales” y tratando de encontrar un sistema de sanciones acorde con el alcance del objetivo propuesto con un coste mínimo en términos de dolor, (Bentham ,1789).

- Se introducen los principios de *utilidad*¹⁶ y *utilidad social*¹⁷ indicando que la sociedad debe tener como objetivo maximizar la utilidad total de los individuos.
- Se trabaja sobre el concepto de *eficiencia*¹⁸ señalando que la máxima prosperidad común se obtiene cuando ninguna persona puede aumentar su bienestar en un intercambio sin perjudicar a otra. O, lo que es lo mismo, si crece la utilidad de un individuo, sin que disminuya la utilidad de otro, aumenta el bienestar social de los individuos.
- Se afirma que cualquier *equilibrio competitivo o walrasiano*¹⁹ lleva a una situación de asignación de recursos económicos que es eficiente en el denominado *sentido de Pareto*.

15 *Jeremy Bentham* (1748-1832); jurista británico, filósofo y economista, en su obra *Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (Introducción a los principios de la moral y la legislación) de 1780 focaliza la atención sobre estas ideas, promoviendo leyes que aseguraran el mayor bien para el mayor número de personas.

16 Para los clásicos, la utilidad era una característica de las cosas, no una relación psicológica entre el consumidor y la cosa consumida, llegando a la distinción entre valor de uso y valor de cambio, siendo el valor de uso relacionado con la utilidad y definido como la capacidad de dicho bien para satisfacer necesidades o deseos humanos. El valor de cambio se explicaba a partir de los costes de producción, y en un principio, no tenía nada que ver con la utilidad. Posteriormente la utilidad se enfocó de otra manera y se empezó a ver como algo subjetivo, aclarando las relaciones entre utilidad, escasez y precio de mercado. (Sánchez, 1998 p.25)

17 Tanto *Jeremy Bentham* (1748-1832) como *John Stuart Mill* (1806-1873) trabajaron sobre el principio de utilidad y de utilidad social, entendiendo estos conceptos como la satisfacción de uno o del colectivo de individuos al obtener un bien o un servicio. A partir del concepto de utilidad y tras los trabajos desarrollados por *Francis Y. Edgeworth* (1845-1926) y *Vilfredo Pareto* (1848-1923) se consideraron las curvas de indiferencia como aquellas líneas en un sistema de coordenadas, en las que cada uno de sus puntos indica una combinación particular de un conjunto de bienes que al consumidor le es indiferente consumir. Es decir, el consumidor no tendrá ninguna preferencia entre dos conjuntos situados en la misma curva de indiferencia, ya que todos aportan el mismo grado de utilidad.

18 La eficiencia económica y su relación con la distribución de la renta, es un concepto conocido como Óptimo de Pareto, debido a su autor *Vilfredo Pareto* (1848-1923), el concepto se utiliza a fin de analizar las posibles opciones óptimas de un individuo dada una variedad de objetivos o deseos y uno o varios criterios de evaluación. Dado un “universo” de alternativas se busca determinar el conjunto de alternativas que satisfacen la condición de no poder satisfacer mejor uno de esos deseos u objetivos sin empeorar algún otro.

19 Uno de los primeros modelos de equilibrio general fue desarrollado a finales del siglo XIX por el matemático y economista francés *León Walras* (1834-1910). En su obra “Elementos de Economía Pura”, Walras propone un modelo con n mercados en donde los precios se ajustan de modo que la suma de los excesos de demanda de productores y de consumidores se hace cero encontrando por tanto un punto de equilibrio entre oferta y demanda.

Cabe precisar, tras la exposición de estos puntos iniciales que el utilitarismo ha sido objeto de numerosas críticas siendo analizado desde una perspectiva psicológica y desde la filosofía moral, pero ha ejercido una indudable influencia y un éxito notable en el campo de la economía, pudiendo decir que ha constituido la base principal del pensamiento económico sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX ”al proporcionar un lenguaje, unas categorías o un esquema conceptual, para el análisis de las decisiones individuales, algo fundamental en la disciplina económica pues la economía moderna se ha construido desde el individualismo metodológico” (Sánchez, 1998).

El utilitarismo ha proporcionado material y base ideológica para fortalecer las ideas del *homo oeconomicus*²⁰ y de la *Economía del Bienestar* fundamentada en la teoría de la utilidad, ya que la economía moderna se basa, en gran medida, en las decisiones optimizadoras de los individuos, aquellas que maximizan el bienestar individual.

Las relaciones entre tamaño del Estado, prosperidad económica y bienestar, han sido punto de mira de importantes discusiones tanto en la literatura sobre el crecimiento y desarrollo como en la economía pública, incluso considerando efectos negativos por distorsiones en la asignación de recursos de la economía pública o por ineficiencias en la gestión de servicios, se considera primordial la funcionalidad y existencia del Estado del Bienestar como encargado de velar por un marco institucional que garantice la pacificación del conflicto social, la inversión en capital humano e infraestructuras, los intercambios y la corrección de los fallos de mercado (Bandrés, E., García, J.L., 2000, p.222).

Estado de Bienestar

Se introduce, por tanto, el concepto de *Estado de Bienestar*, en debate en los últimos años, señalando que los valores y principios que éste trata y que resultan primordiales para el alcance y desarrollo de una Responsabilidad Compartida en la relación entre lo propio y lo colectivo, con un correcto equilibrio entre derechos y deberes, son:

20 *Homo oeconomicus*; idea basada en la línea de pensamiento asociada a Adam Smith (1723-1790) sobre la cual se incidirá en el punto relacionado con la Responsabilidad causal colectiva y la Responsabilidad social correctora al tratar los aspectos sobre la cooperación racional y el estudio de comportamientos cooperativos y no cooperativos.

- la buena disciplina de la política financiera y monetaria
- una ponderada participación de todos en el desarrollo de la economía y del empleo
- unas medidas eficaces contra el desempleo y la marginación social
- un relanzamiento del espíritu de empresa (referido a la pequeña y mediana empresa)
- la solidaridad
- la justicia
- la tolerancia
- y la igualdad de oportunidades

Enfocándose en dichos valores y principios listados se incorpora el sector público en la función de producción de la economía, considerando que el capital público y los servicios públicos son también factores productivos. Para entender mejor la definición de servicios públicos “productivos” y valorar sus efectos sobre el crecimiento a largo plazo, se establece una consideración individual de los diferentes tipos de gasto de carácter social, (que son los que interesan en este trabajo al pretender esclarecer primero la realidad más cercana con sus problemas de sostenibilidad y la relación que se puede establecer desde la comunidad educativa para mitigar los mismos).

Una primera consideración o aproximación, siguiendo la línea de estudio de Bandrés, E. y García, J.L., supone agrupar las actividades propias del Estado del Bienestar en distintos subconjuntos delimitados por los objetivos sociales que persiguen, que son:

- reducción de las desigualdades
- mitigación de la pobreza
- formación del capital humano
- estabilidad social
- salud pública

Una segunda aproximación es analizar las funciones de gasto con mayor peso en el presupuesto:

- sanidad
- educación
- pensiones

- otras transferencias monetarias

Habitualmente se identifica Estado de Bienestar con la redistribución de la renta, lo cual resulta parcial y sesgado, el enfoque más completo sitúa en el nivel más prioritario de objetivos los tres siguientes:

1. favorecer la estabilidad social y política promoviendo la cohesión social
2. contribuir al crecimiento de la productividad del sector económico
3. proporcionar seguridad económica a todos los ciudadanos.

Estos primeros objetivos se identifican a su vez con otros, tal y como se indica a continuación en el siguiente esquema, siendo importante la comprensión de esta relación para delimitar estrategias y poder definir parámetros de control y seguimiento. Dicha relación permite vincular los objetivos principales del Estado del Bienestar con otros más específicos de modo que es importante dicho desglose ante el análisis y la toma de decisiones que debe llevarse a cabo por gobiernos e instituciones contando con la involucración social y empresarial, y por supuesto contando con el trabajo de las comunidades educativas

Conviene tener presente estas vinculaciones a lo largo de esta tesis, pues más adelante, cuando se realice la primera fase del trabajo de campo bajo el enfoque de la metodología cualitativa se realizará un análisis clásico y cualitativo de contenido, y análisis del discurso, en una serie de documentos oficiales del BOE y de CRUE en el ámbito educativo, de modo que entre otras tareas se definirá un esquema terminológico basado en conceptos relacionados con estos objetivos del Estado del Bienestar, para identificar los mismos en el contenido de la muestra de estudio, y para posteriormente valorar el contexto y la representación discursiva que en ellos se halle.

Se realza la importancia de los resultados que se obtengan, de cara al reconocimiento de la relación estudiada entre economía, sociedad, y educación.

Y por supuesto, por la necesidad de encontrar políticas educacionales diseñadas acorde con los objetivos clave del Estado del Bienestar, y la mitigación y eliminación de problemas sociales y medioambientales.

De hecho, tal y como señala la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, y como recordaba en su primer párrafo la Ley Orgánica 3/2020, las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo, además, esta no solo desarrolla las capacidades individuales y conforma la identidad y personalidad, sino que para la sociedad transmite y renueva su cultura, y los valores que la sustentan con el objetivo fundamental de cohesionarla.

Figura 8.Identificación de objetivos y prioridades del Estado del Bienestar

| Objetivos del Estado del Bienestar | |
|--|--|
| Objetivos prioritarios | Objetivos relacionados |
| 1. Favorecer la estabilidad social y política promoviendo la cohesión social | <ul style="list-style-type: none"> - mitigar situaciones de pobreza y marginación - reducir las desigualdades de acceso a bienes como la educación y la sanidad, -desarrollo de programas y servicios sociales, universalidad de prestación de servicios educativos y cuidados sanitarios-. |
| 2. Contribuir al crecimiento de la productividad del sistema económico | <ul style="list-style-type: none"> - formar al capital humano, -asociado a la educación y a la sanidad- - asignar eficientemente el capital humano, mediante el carácter obligatorio de las pensiones públicas que facilitan el relevo generacional |
| 3. Ofrecer seguridad económica | <ul style="list-style-type: none"> - garantizar unos estándares homogéneos de consumo y bienestar en momentos de fluctuaciones inesperadas en el nivel de ingresos y entre la vida activa y la jubilación, -mediante la reasignación temporal de la renta en el ciclo de vida, y los sistemas de pensiones- |

Fuente: Adaptación de las aportaciones de Bandrés y García, (2000) *Estado de Bienestar y crecimiento económico*

2.3.1. Educación, capital humano y crecimiento

La vinculación entre los principales objetivos del Estado de Bienestar apuntados en el apartado anterior permite componer un encaje directo entre educación, capital humano y crecimiento, con la constatación del significativo papel que conlleva el Estado del Bienestar en esta triple relación.

Antes del decenio de 1980 se relegó el análisis de las relaciones entre capital humano y crecimiento a ejercicios de contabilidad que simplemente cuantificaban la aportación de los factores productivos a la contabilidad nacional, pero progresivamente se incidió en la

relevancia de importantes aportaciones gracias a las cuales se reconocía que “la educación es una forma de inversión en los seres humanos estableciendo con claridad que el conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades de los individuos, en definitiva, el capital humano, es una fuente de crecimiento económico” (Schultz 1960 y Becker 1962), evidenciando así la directa relación entre educación y teoría del crecimiento, sin olvidar que los enfoques que incorporan el capital humano entre los determinantes de la producción e identifican a la educación como referente, también consideran la adquisición de conocimiento relacionada con el *aprendizaje con la práctica*, es decir, con la propia experiencia que se alcanza en un trabajo y con las exigencias de cualificación y también alcanzado al hacer frente a numerosos problemas prácticos.

La principal hipótesis que subyace bajo este tratamiento que sobre la educación se hace, es porque “la renta nacional obtiene considerables incrementos gracias a las adiciones de esta forma de capital” (Schultz, 1960). La educación desde el punto de vista económico puede ser consumo o inversión o ambos, pero en este sentido la educación requiere una gran cantidad de recursos, -se hace referencia principalmente a las ganancias que los estudiantes no obtienen mientras están estudiando, y aquellas que son requeridas para constituir y proveer los colegios, institutos, universidades.

Considerando una perspectiva todavía más amplia, el capital humano además de educación y aprendizaje con la práctica, queda vinculado de un modo muy directo y de un modo fundamental al nivel de salud. De hecho, se considera que la inversión en capital humano comprende la educación, la formación en el trabajo, la adquisición del conocimiento mediante la búsqueda de empleo o las migraciones y la mejora de la salud (Becker, 1996) y lo que hace la teoría del capital es aplicar el concepto de capital a todos esos fenómenos. Tras los diferentes usos que, del concepto *capital humano*, se hizo en los años sesenta (Schultz 1960, Becker 1962), se adoptó la siguiente definición desde la OCDE (Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico), como “el conocimiento, las destrezas, competencias y otros atributos pertenecientes a los individuos y los cuales son relevantes a la actividad económica” (OCDE, 1998). Pero, tal y como se afirma en el informe de la OCDE del año 2007 titulado *Lo que sabes da forma a tu vida*, el crecimiento económico es sólo una parte de la ecuación del capital humano pues la educación proporciona también otros beneficios al individuo ya que la gente con mayor escolaridad tiene mayor probabilidad de colaborar con grupos comunitarios y también tienen mayor probabilidad de gozar de buena salud.

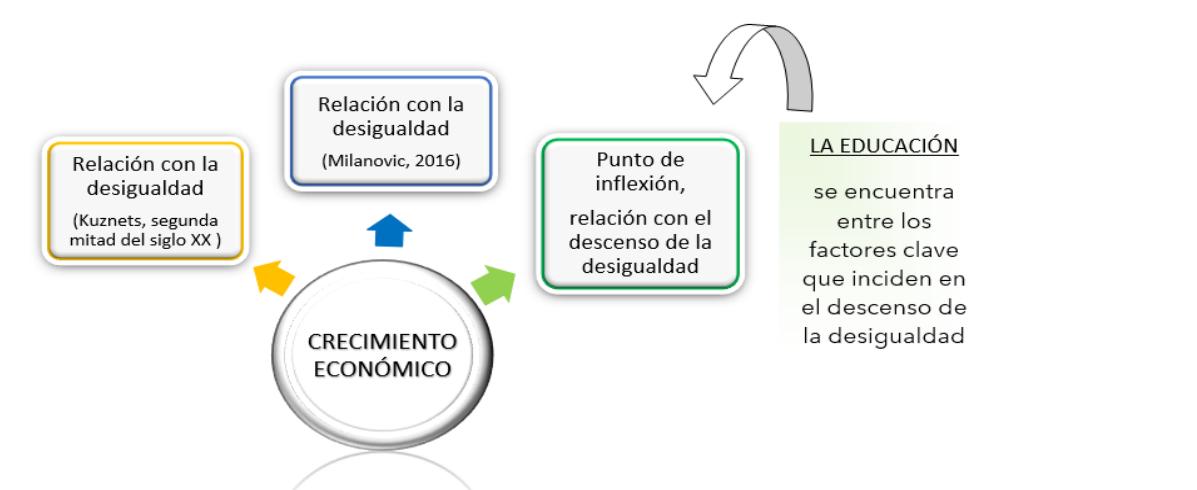
De tal forma que, para abarcar la total complejidad de los conceptos de *desarrollo económico* y de *capital humano*, así como para entender los comentarios genéricos sobre desigualdad o sobre los desafíos a los que alude en esta tesis desde su justificación, se reclama el valorar nuevas dimensiones tan diferentes como son aquellas relacionadas con la salud, con la esperanza de vida, con la educación, con la igualdad de género y con el medio ambiente, de modo que las actuaciones del Estado del Bienestar quedan ligadas a las mismas, con la premisa básica siguiente, y es que “una población más sana es también más productiva, se adapta mejor a los cambios tecnológicos y repercute de forma decisiva en el crecimiento económico” (Bandrés y García, 2000, p. 237). Advirtiéndose, por tanto, la relevancia de ampliar los indicadores esencialmente económicos, como el Producto Interior Bruto (PIB), a otros sobre los cuales se profundiza a continuación al tratar aspectos del crecimiento económico.

2.4. EL CRECIMIENTO ECONÓMICO

2.4.1. El crecimiento económico y su relación con la desigualdad

En este apartado se exponen apreciaciones de diferentes autores en torno al crecimiento económico y a su vinculación con las desigualdades.

Figura 9. Crecimiento económico, igualdad-desigualdad, y, educación



Fuente: elaboración propia

Se plantean una serie de factores clave como optimizadores del descenso de la desigualdad, encontrando entre ellos a la educación, y, destacando la importancia de conocer esta información que liga y contextualiza el marco económico con el educativo.

Antes de comenzar el desarrollo de este subapartado, se aporta una breve reseña sobre el término de la desigualdad indicando que esta “comienza en el momento del nacimiento, define la libertad y las oportunidades de los niños, adultos y personas mayores y se transmite a la siguiente generación” (Steiner²¹, 2019). Se reconoce, además, la complejidad de las interacciones de algunos factores que contribuyen a perpetuarla, cayendo en lo que se define como “la trampa de la alta desigualdad” (PNUD, 2021a), es decir que los factores que provocan dicha desigualdad son causas, pero también se convierten en consecuencias.

Como se ha adelantado en apartados anteriores, en la segunda mitad del S.XX surge un renovado interés por el crecimiento económico, convirtiéndolo en una de las líneas de investigación que sitúa de nuevo el concepto del capital humano en el centro de los modelos formales que sobre el crecimiento y sus predicciones se realizan, habiéndose incluso llegado a denominar “la era del capital humano, en el sentido de que las técnicas, conocimiento y hábitos de un país son un determinante esencial de su nivel de vida” (Becker, 1996).

Haciendo referencia al nivel de vida y coincidiendo con cambios en la Teoría del Desarrollo Económico se advirtió de la relevancia de otros indicadores que no fueran meramente económicos para ampliar así el concepto de crecimiento económico e, incluir los efectos que sobre el conjunto de la sociedad se producen. Desde el inicio del análisis y concreción del Producto Interior Bruto (PIB), Kuznets, que como ya se ha indicado trabajó en sus cálculos, precisó que “el bienestar de una nación no podía ser deducido a través de una medida de Renta Nacional” (Kuznets, 1934), y además, en el primer análisis sistemático llevado a cabo en su obra *Crecimiento económico moderno* (1966), apuntó que existe crecimiento económico cuando aumenta la población y su producto per cápita de modo constante; sin embargo, el elevado ritmo de aumento del producto per cápita o por trabajador,

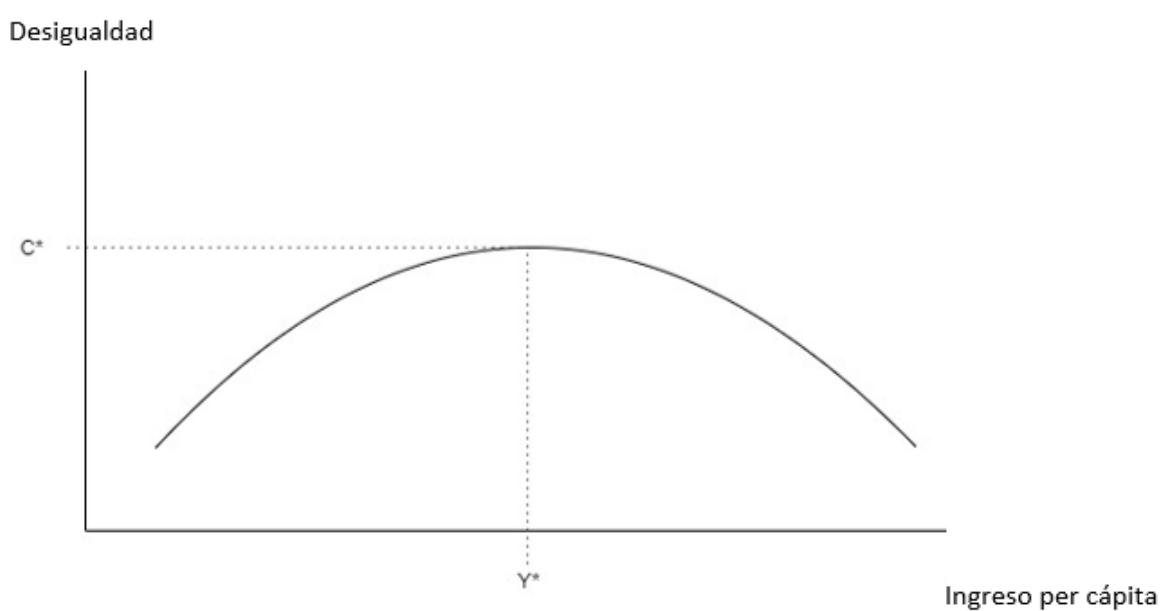
²¹ Achim Steiner (1961); Administrador del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD), antiguo Director General del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP 2006–2016), y anteriormente Director General de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

característico del crecimiento económico moderno “está inevitablemente asociado a fuertes transformaciones estructurales” (Kuznets, 1955, p. 27).

Con esta aseveración y tras el análisis de las tendencias a largo plazo registradas en la estructura económica de los países desarrollados y su comparación con la de otros países que no formaban parte de ese conjunto, -Kuznets distinguió hasta seis grupos de países distintos en función de su PIB per cápita, que luego engloba sólo en tres (Kuznets, 1973)- el autor reveló una clara relación entre muchos aspectos de la estructura económica y el producto per cápita de los distintos países según aumentan sus niveles de ingreso, indicando que existe;

- una correlación negativa entre el producto per cápita y las participaciones del sector agrícola en el producto total y en la fuerza laboral,
- una asociación negativa entre el producto per cápita y la escala de las desigualdades intersectoriales en el producto por trabajador,
- y unas asociaciones bastante pronunciadas, positivas o negativas, con otros aspectos de la estructura económica: distribución por participaciones de los factores, desigualdad en la distribución por cuantía (curva de Kuznets).

Figura 10. Curva de Kuznets



Fuente: gráfica recuperado de Kuznets 1955

Es decir, que, según Kuznets, tal y como se aprecia en la gráfica, existe una relación entre crecimiento y desigualdad, empujada, por el progreso tecnológico, por la reasignación intersectorial del trabajo (transferencia de trabajo desde la agricultura a la industria), por la globalización y por la política, la desigualdad creció y alcanzó su punto álgido en el mundo rico en el comienzo del siglo XX. La hipótesis de Kuznets señala que el crecimiento conduce en sus fases iniciales a una mayor desigualdad de la renta, y posteriormente a una mayor igualdad.

En la observación de la relación entre crecimiento económico y desigualdad, merece atención la propia definición del término *desigualdad* la cual queda ligada a las oportunidades y a las capacidades, o más bien a la falta de oportunidades y de capacidades. Atendiendo a la definición de Steiner²² en el informe del PNUD 2019, se puede decir que:

“La desigualdad comienza en el momento del nacimiento, define la libertad y las oportunidades de los niños, adultos y personas mayores y se transmite a la siguiente generación” (PNUD 2019).

Los estudios de Kuznets fueron el principal instrumento de análisis de la desigualdad en la segunda mitad del siglo XX, pero su posterior predicción del descenso de la desigualdad en sociedades muy ricas no cuadraba con el fuerte incremento de la desigualdad de ingresos en naciones desarrolladas que tuvo lugar desde fines de los años 70 (como ocurrió en EEUU y Reino Unido), por lo cual la curva de Kuznets como predicción comenzó a ser criticada. Habiendo llegado en estudios posteriores a modificar algunas hipótesis y se considerar variables explicativas adicionales (López, et al., 2006).

De hecho, según Milanovic²³, el actual repunte de la desigualdad podría verse como una segunda curva de Kuznets en la era moderna, impulsada en su mayor parte, como la

22 Achim Steiner (1961); Administrador del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD), antiguo Director General del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP 2006–2016), y anteriormente Director General de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

23 Branco Milanovic; economista nacido en Yugoslavia (1953) con nacionalidad serbia-estadounidense, ha trabajado en el Banco Mundial y en la Organización de las Naciones Unidas, dedicando la mayoría de sus trabajos e investigaciones hacia el tema de la pobreza y las desigualdades. Reconocido en concreto por su gráfico con forma de S invertida que se ha popularizado como “el gráfico del elefante” donde muestra la relación entre la ganancia relativa en el ingreso real per cápita según el nivel de ingreso global.

primera, por una revolución tecnológica, por la transferencia de trabajadores entre sectores y por la globalización, señalando ambos autores que, tras un incremento de la desigualdad y un punto álgido, se producía un descenso en la desigualdad de ingresos debido a una serie de factores determinantes. Constatando que, los factores que están detrás de este descenso de la desigualdad son; la expansión en la educación, los menores retornos del capital y la presión política a favor de mayores transferencias sociales. De hecho, destaca la referencia de la educación como factor clave para el descenso de las desigualdades tras el punto de inflexión (Kuznets, 1995 y Milanovic, 2016). Por tanto, lo importante es considerar a día de hoy las implicaciones que esto tiene para el futuro pues el crecimiento de la desigualdad actual tendría un pico como en ciclos anteriores y progresivamente iniciaría un descenso.

Se muestra a continuación el esquema, a modo de resumen, en el cual se incide en los factores clave de la relación entre crecimiento económico y aumento de la desigualdad según los autores referenciados Kuznets y Milanovic, y, en los factores clave como optimizadores del descenso de la desigualdad, véase entre ellos la expansión de la educación.

Figura 11. Esquema sobre la relación entre crecimiento económico y desigualdad

Vinculación entre crecimiento económico e incremento y disminución de la desigualdad

| | |
|---|--|
| Relación entre crecimiento económico y aumento de la desigualdad, según Kuznets: (segunda mitad del siglo XX) | <ul style="list-style-type: none">• por el progreso tecnológico,• por la transferencia de trabajo desde la agricultura a la industria,• por la política,• por la globalización. |
| Relación entre crecimiento económico y aumento de la desigualdad, según Milanovic: (actualmente) | <ul style="list-style-type: none">• por la revolución tecnológica,• por la transferencia de trabajo desde una industria más homogénea hacia unos servicios de pericias laborales heterogéneas, |

Vinculación entre crecimiento económico e incremento y disminución de la desigualdad

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• por la presión a reducir la elevada fiscalidad del capital móvil y del trabajo altamente cualificado. |
| Posterior descenso de la desigualdad tras alcanzar un punto de inflexión, debido a: | <ul style="list-style-type: none">• <u>la expansión en la educación,</u>• los menores retornos del capital,• y la presión política a favor de mayores transferencias sociales. |

Fuente: elaboración propia basada en Kuznets (1955) y Milanovic (2016)

El interés por comprender e incluir aquellos factores que amplían el sentido del crecimiento económico, tal y como se explica en el Informe más reciente sobre Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo 2019, (PNUD), radica en valorar y desarrollar las políticas destinadas a prevenir las desigualdades, desde las inversiones en la salud y la nutrición de los niños de corta edad -pre-mercado laboral-, hasta las inversiones de mercado y post-mercado laboral en pro del acceso al capital, los salarios mínimos y los servicios sociales, incidiendo en que los responsables de la formulación de políticas disponen de una serie de opciones que, si se combinan correctamente para responder al contexto de cada país o grupo, se traducirán en una inversión en igualdad y sostenibilidad a lo largo de toda la vida.

Además de los autores señalados, Kuznets y Milanovic, indudablemente, muchos otros se han preocupado también a lo largo de los años por la desigualdad, por los costes que esta conlleva y por las consecuencias que presenta en la vida comunitaria y en las relaciones sociales. Resulta interesante señalar, tal y como se encuentra en el libro *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, que, además, la desigualdad afecta a la calidad de las relaciones sociales, siendo considerada por ello “como una herramienta de división social, pues tendemos a emplear las diferencias en el nivel de vida como indicador de las diferencias de estatus social” (Wilkinson, R., y, Pickett, K, 2009, p.71). Y también señala que la “desigualdad socava la confianza y separa a las personas, y al gobierno de los ciudadanos” (Wilkinson, R., y, Pickett, K, 2009, p.71).

Debido, precisamente, a estas consideraciones relacionadas con los efectos del crecimiento económico en la desigualdad, y, porque la desigualdad no solo está en las diferencias en la renta, sino en la riqueza, en la educación, en la salud, en el ejercicio del poder, y, en definitiva, en los problemas sociales (Wilkinson, R., y, Pickett, K, 2009), urge el abordar el Desarrollo Humano y la desigualdad-igualdad, en toda su complejidad.

El concepto de igualdad

Teniendo en cuenta que la primera pregunta de investigación de esta tesis hace referencia a la misión social de la educación con su componente ético-cívico, y que en el cuarto capítulo se trata la educación en valores, y, además, habiéndose tratado el tema de las *desigualdades* resulta imprescindible presentar una base conceptual sobre lo que el término *igualdad* significa.

Los conceptos de *desigualdad* y de *igualdad* de por sí, son controvertidos por la falta de objetividad sobre los mismos. Hace años, en 1979, el Profesor Amartya Sen²⁴ planteaba en una Conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford sobre los Valores Humanos, la cuestión específica: *¿Igualdad de qué?*, señalando las limitaciones que presentan la igualdad desde distintos enfoques. A modo de resumen, basado en la Conferencia del Profesor Amartya Sen, se explica a continuación lo más significativo del concepto de *igualdad* según las diferentes visiones para obtener una mejor comprensión más completa sobre el término.

Se presentan, por tanto, los enfoques básicos de la igualdad utilitarista, la igualdad rawlsiana y la igualdad de la capacidad básica.

La igualdad utilitarista

La igualdad utilitarista proviene del concepto utilitarista de la bondad aplicado a la distribución, planteando como el caso más sencillo el problema de la distribución pura. Como ejemplo, el profesor Sen emplea el de la distribución de un pastel homogéneo entre un grupo de personas, cuanto más pastel le toque a una persona, mayor porción de utilidad, -siendo el

²⁴ Amartya Kumar Sen (1933); nacido en la India, estudió en Calcuta y en Cambridge, comenzó como profesor de Economía en la Universidad de Calcuta y luego en la Universidad de Delhi y en años posteriores en las Universidades de Oxford, Harvard y Cambridge. Es miembro de la British Academy, y miembro honorario extranjero de la American Academy of Arts and Sciences y ex presidente de la Econometric Society. Trabajó el área de la Teoría de la elección pública cuestionando el utilitarismo y proponiendo integrar la libertad y la justicia en los cálculos del Desarrollo.

pastel la única fuente de utilidad-. Es importante entender que el objetivo es aumentar al máximo la suma total de utilidades, al margen de su distribución y que la utilidad marginal es aquella que una persona obtendría de una unidad más de pastel. Pero habrá un momento donde unos beneficiados vean aumentada su utilidad marginal y unos perjudicados vean esta disminuida.

En este caso, los utilitaristas indican que las necesidades humanas son igualmente urgentes para unos y otros, suponiendo los intereses iguales de todos los sujetos. Llegando a lo relevante, que es, la importancia moral de las necesidades, que según esta interpretación se basa en la idea de la utilidad. Pero entonces habría que definir una escala de utilidad individual coordinada con la de todos los demás y lo normal es que surgieran conflictos entre la determinación de las utilidades descriptivas y la cuantificación de las mismas. Además, el reconocer la diversidad de las personas tiene importantes consecuencias para la concepción utilitarista del bien social.

Según el Profesor Amartya Sen aun cuando la utilidad se acepte como fundamento único de la importancia moral, el utilitarismo no logra reflejar la importancia de la ventaja global para los requisitos de la igualdad. Esto es debido a la despreocupación por las cuestiones de distribución o reparto.

La igualdad rawlsiana

Rawls²⁵ estableció lo que llamó los dos principios de la justicia en su relación con la igualdad.

- El primer principio de la justicia; identifica unos bienes primarios sociales siendo estos “las cosas que se supone que quiere todo hombre racional, se trata de; derechos y libertades, ingresos y riqueza, y los fundamentos sociales de la propia estima” (Rawls, 1971). Considera las libertades fundamentales como prioritarias sobre los demás bienes primarios, dando por tanto prioridad al principio que exige que “cada persona tenga un

²⁵ John Rawls (1921-2002); nacido en Estados Unidos enseñó filosofía en la Universidad de Harvard, reconocido por su prolífica obra y en concreto por *A Theory of Justice* (1971) la cual tuvo un inmenso éxito y sintetiza los conceptos clave de la democracia liberal.

derecho igual a la libertad fundamental más extensa compatible con la posesión ajena de esa misma libertad” (Rawls, 1971).

- El segundo principio de la justicia lo que hace es complementar al primero en la exigencia de una eficacia e igualdad, y valora las ventajas de unos bienes primarios versus otros, teniendo siempre en cuenta la prioridad del principio de la libertad.

La igualdad de capacidad básica

Entre otros comentarios finales del Profesor Amartya Sen en su mencionada Conferencia, además de reconocer que siempre algunos tendrán la desventaja de utilidad marginal respecto a la ventaja que tendrán otros sobre ella, hace referencia a un caso que puede explicar el concepto de capacidad básica y fue el siguiente; el de una persona minusválida la cual debe ver satisfechas una serie de necesidades de accesibilidad, de atención sanitaria, de educación, etc. mencionando que:

“... su derecho no se basará ni en una alta utilidad marginal, ni en una escasa utilidad total, ni por supuesto, en función de la privación de bienes primarios, se podría discutir si lo que falta en este sistema es algún concepto de «capacidades básicas»: el que una persona sea capaz de hacer ciertas cosas básicas. La capacidad de desplazarse resulta relevante en este caso, pero se pueden considerar otras, como, por ejemplo, la capacidad de satisfacer las propias necesidades alimentarias, disponer de medios para vestirse y tener alojamiento, o la capacidad de participar en la vida social de la comunidad” (Sen, 1979, p.152).

Con este ejemplo y al afirmar que deben dedicarse recursos a eliminar o reducir sustancialmente la desventaja de una persona inválida a pesar de que no exista argumento alguno basado en la utilidad marginal (dado que es tan caro) ni en la utilidad total (dado que está tan satisfecho), se apoya en la interpretación de las necesidades como capacidades básicas y confirmando que “esta interpretación de las necesidades y los intereses está frecuentemente implícita en las exigencias de igualdad” (Sen, 1979, p.153), -a este tipo de igualdad es la que se llamó concretamente igualdad de capacidad básica y es también una combinación de las ideas de la igualdad rawlsiana, la utilitarista y la bienestarista -.

Una vez se reconocen las diferentes concepciones de *la igualdad* que fueron delimitadas en su día en la Conferencia de Valores Humanos de 1979, se advierten dificultades a la hora alcanzar una objetividad en los juicios de moral y por ello también una gran dificultad

para establecer un acuerdo global sobre el tipo de desigualdad por el que debiéramos preocuparnos y por establecer un índice o una prioridad entre los bienes primarios y las capacidades básicas²⁶.

2.4.2. El crecimiento económico y su evolución como concepto para incluir el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

Considerando de nuevo el pensamiento del economista indio Amartya Sen, y haciéndolo propio por el significado y por el trasfondo que conlleva, se estipula que para que exista crecimiento económico, las reformas sociales de mejora en la educación y en la salud, deben preceder siempre a la reforma económica.

El crecimiento económico es fundamentado de diferentes maneras según diversos economistas:

1. como acumulación de capital físico y humano,
2. como relación positiva entre el progreso tecnológico y la especialización del trabajo,
3. como acumulación de factores de producción, de modo que cuanto más capital y más trabajo estén disponibles en una economía, más crece esta,
4. como aumento sostenido del producto de un país, es decir como el incremento sostenido del Producto Interior Bruto (PIB) el cual depende del impulso de los factores de oferta y de demanda.

Relacionado con este último punto sobre el PIB, pese a seguir siendo el mismo, uno de los índices macroeconómicos más conocido y señalado incluso por los medios de comunicación de masas como referente del estado de un país, se deben considerar las apreciaciones restrictivas que este presenta en cuanto a medida de bienestar social -ya advertido desde su creación por el propio Kuznets-. Incluso se alude a aspectos de ética y moral que tampoco presenta y que incluso muchos años atrás ya fueron señalados como

26 A modo de recordatorio se indica que las capacidades básicas, tal y como se puntualiza en el apartado sobre la *Educación como base del progreso humano*, son aquellas asociadas a la ausencia de privaciones extremas, siendo ejemplo de logros de éstas; la supervivencia en la primera infancia, la enseñanza primaria, la tecnología básica o la resiliencia frente a crisis recurrentes. Por tanto, hacen referencia a la salud, la educación y la tecnología.

fundamentales por otros autores como Jeremy Bentham en su obra *Introducción a los principios de la moral y la legislación*, (1780). Además, unido a las aseveraciones donde se incide en la absoluta relevancia de la salud y de la educación con sus causas y efectos bidireccionales que tienen entre ambas, y a su vez, con la relación que presentan estas variables sobre el crecimiento económico y el desarrollo, ha provocado que en años recientes se haya acentuado la necesidad de innovar las herramientas e índices de medición de modo que se capturen dimensiones concretas del Desarrollo Humano y de disparidades entre diferentes grupos sociales y entre géneros para no disponer solo de fuentes y datos exclusivamente económicos.

Debiendo por tanto tener en cuenta otro tipo de indicadores clave para ampliar el concepto de Desarrollo y adentrarse en el de Desarrollo Humano y en el de Desarrollo Sostenible, en 1990 el *Informe sobre el Desarrollo Humano de las Naciones Unidas* adelantaba que el Desarrollo Humano trata en realidad de libertades humanas y de construir habilidades humanas -no solo para unos pocos, o para muchos, sino para todos- y desde esa fecha se han realizado numerosos informes globales, regionales y nacionales sobre Desarrollo Humano, así como workshops, conferencias y otras iniciativas para impulsar un progreso humano que va más allá del crecimiento económico y que sitúa a las personas y a su bienestar en el centro sobre el cual focalizar políticas y estrategias, proponiendo una mirada; “*más allá del ingreso, más allá de los promedios y más allá del presente*” (PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019).

El Índice de Desarrollo Humano y las desigualdades

La mayor innovación en cuanto a indicadores específicos ha sido la definición y uso del Índice de Desarrollo Humano, sobre cuya formulación tuvieron mucha influencia los trabajos del economista Amartya Sen, el cual hablaba de cinco libertades, -que se señalan a continuación-. Estas fueron consideradas desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo haciendo que se prestara atención a cuestiones de bienestar básico e interesándose no solo por un alivio inmediato ante problemas de hambrunas o de deficiencias de bienestar sino por medidas a medio plazo, como es, por ejemplo: mantener precios estables para los alimentos, haciendo que no haya solo una explicación teórica sino una llamada a la acción y una acción posterior.

Las cinco libertades promovidas por dicho autor que influenciaron el proceso de ampliación del concepto de crecimiento económico y posterior delimitación del Índice de Desarrollo Humano son:

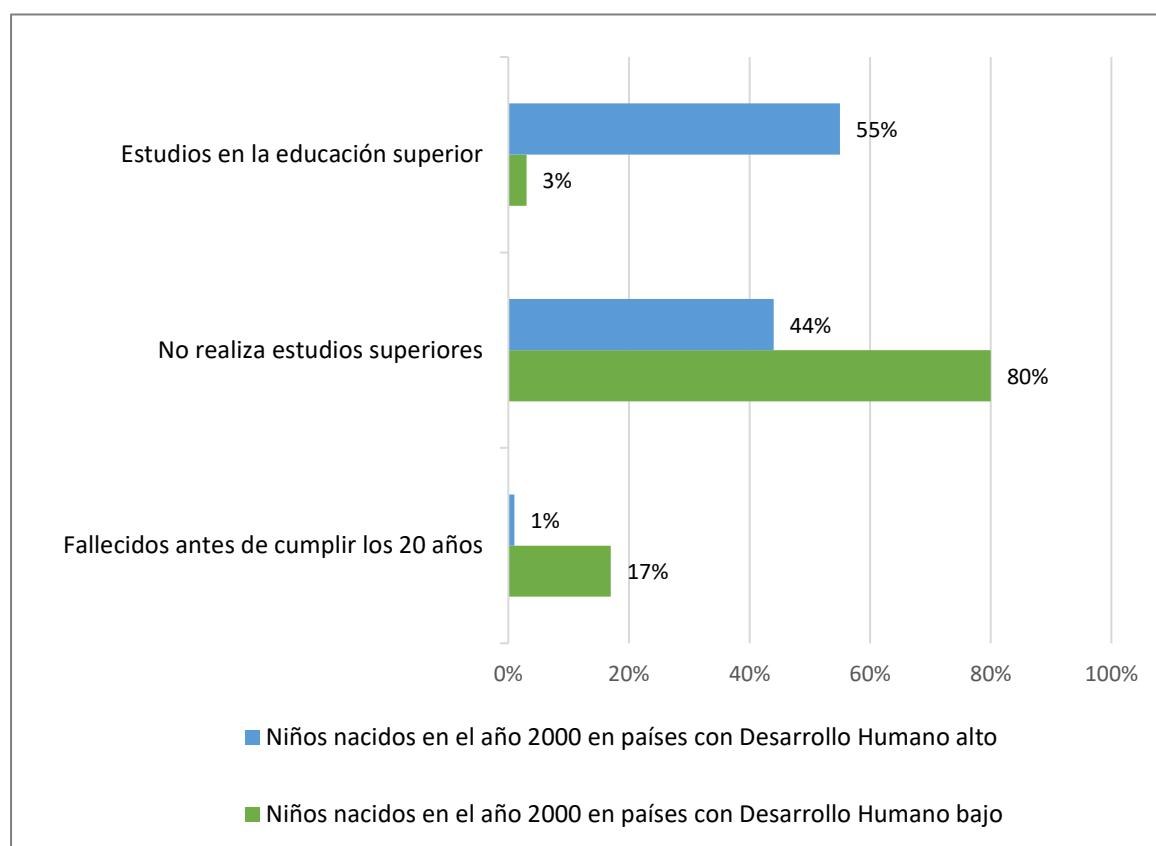
1. las libertades políticas,
2. los servicios económicos,
3. las oportunidades sociales,
4. las garantías de transparencia,
5. la seguridad protectora

En el ámbito del desarrollo humano, se observa que la huella que deja la desigualdad de ingresos presenta una profundidad considerable al afectar a diversos aspectos de índole social, educativa y de la salud.

Para ilustrar este efecto, se presenta la siguiente gráfica con datos recuperados del Informe de Desarrollo Humano 2019 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

En este ejemplo se presenta el caso de dos niños nacidos en el año 2000, uno en un país con desarrollo humano muy alto y el otro en un país con desarrollo humano bajo. Hoy en día, el primero tiene una probabilidad superior al 50% de estar matriculado en la educación superior, en los países con desarrollo humano muy alto, más de la mitad de los jóvenes de 20 años se encuentran cursando estudios superiores. Por el contrario, el segundo tiene una probabilidad muy inferior de estar vivo, alrededor del 17% de los niños nacidos en países con desarrollo humano bajo en 2000 habrán muerto antes de cumplir los 20 años, frente a tan solo el 1% de los nacidos en países con desarrollo humano muy alto. También es poco probable que el segundo muchacho esté realizando estudios superiores: tan solo el 3% de los jóvenes de esta generación lo logra en los países con desarrollo humano bajo.

Figura 12. Diferentes trayectorias para los niños nacidos en el año 2000, en países con Desarrollo Humano alto y en países con Desarrollo Humano bajo. Resultados obtenidos en 2020



Fuente: recuperado de PNUD 2019²⁷

Al respecto de este ejemplo, se puntuiza en un aspecto importante sobre las desigualdades, pues, no son solo elevadas en países en desarrollo sino también en países desarrollados. Se puede hacer mención al diferencial de esperanza de vida que existe en algunos países desarrollados, véase el ejemplo de Estados Unidos, entre el 1% de la población con mayores ingresos y el 1% con menores ingresos, el diferencial de esperanza de vida ha

²⁷ Nota según Informe PNUD 2019 p.2: los datos representan estimaciones (utilizando medianas) para un individuo típico de un país con desarrollo humano bajo y otro de un país con desarrollo humano muy alto. Los porcentajes están calculados sobre las personas nacidas en el año 2000. Las personas que fallecieron antes de cumplir 20 años se calculan sobre la base del número de nacimientos producidos en 2000 y la estimación del número de fallecimientos producido en dicha cohorte entre 2000 y 2020. Los datos de participación en la educación superior están basados en datos de encuestas de hogares referidos a personas de 18 a 22 años de edad, procesados por el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en www.education-inequalities.org (consultado el 5 de noviembre de 2019). Las personas que estarán realizando estudios superiores en 2020 se calculan sobre la base de la estimación de personas vivas (pertenecientes a la cohorte nacida en torno al año 2000) y de los datos más recientes disponibles de participación en la educación superior. Se utilizan como complemento los datos de personas que no realizan estudios superiores.

sido de 15 años para los hombres y de 10 para las mujeres (Chetty, Stepner, Abraham, Lin, Scuderi, Turner, Bergeron, Cutler, 2016) ²⁸.

En el caso de España, según el Informe, Esperanzas de Vida 2018 del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, se estima que la esperanza de vida al nacer varió entre los 81,0 años de Ceuta y Melilla y los 85,4 de Madrid.

Se presentan estos datos porque si bien es cierto que la evaluación de la desigualdad debe tener en cuenta ingresos y riqueza, en realidad, comprende otros aspectos del desarrollo humano, como la salud, la calidad ambiental, la prosperidad, la dignidad, la libertad y la educación, conformando un enfoque diferenciador y una nueva visión de la realidad, de las causas y de los efectos directos e indirectos. Esto permite centrarse en las personas como valor y en sus capacidades para ejercer la libertad, la *libertad de ser* y la *libertad de hacer* contando con la responsabilidad en las acciones y el respeto hacia los otros.

En los últimos años se ha sido más consciente de cómo las desigualdades están relacionadas con los procesos económicos, sociales, ambientales y de cómo en esta relación se define no solo el presente sino el futuro de todos nosotros, debiendo por ello evitar la simplicidad pues en realidad el peso que tienen las consecuencias de las desigualdades es enorme, así como la variedad de las situaciones que son causa de las mismas. Estos razonamientos implican por tanto, ir más allá de medidas que se centran en una única dimensión; valorar otros aspectos que no sean solo ingresos y riqueza -lo cual no quiere decir que la redistribución no sea muy importante-, y pensar en cómo nuestro enfoque va a plantear una gestión del cambio centrada en la Responsabilidad Social que no ignora las brechas sino que se focaliza en capacidades que van a rechazar las desigualdades para que no sean simplemente aceptadas como un designio perpetuo que pasa de generación en generación.

A continuación, se desglosa la composición del Índice de Desarrollo Humano que está compuesto por tres dimensiones:

²⁸ Existen estimaciones que replican estos resultados diciendo que están sobreestimados incluso en un 50% porque ignoran la movilidad de los ingresos. Si fuera el caso, la diferencia sería de 7,5 años para los hombres y 5 para las mujeres.

- La capacidad para tener una vida larga y saludable, medida por la esperanza de vida al nacer.
- La capacidad de adquirir conocimientos, medida por los años de escolarización y por los años de posible escolarización futura.
- La capacidad de adquirir un estándar de vida decente, medida por la renta nacional bruta per cápita.

El valor del *Índice de Desarrollo Humano* (IDH) publicado por primera vez en 1990, se establece entre 0 y 1, los valores cuanto más próximos a 1 muestran un mejor desempeño en los resultados del desarrollo humano y los valores más próximos a 0 muestran un desarrollo humano inadecuado. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo clasifica a 189 Países y territorios reconocidos por la ONU en cuatro grandes grupos diferenciados a continuación.

Figura 13. Clasificación Índice de Desarrollo Humano

| Clasificación | PNUD 2018 | PNUD 2020 |
|--|-----------|-----------|
| países con un muy alto desarrollo humano | 0.894 IDH | 0,898 IDH |
| países con alto desarrollo humano | 0.757 IDH | 0.753 IDH |
| países con medio desarrollo humano | 0.645 IDH | 0,631 IDH |
| países con bajo desarrollo humano | 0.504 IDH | 0,513 IDH |

Fuente: elaboración propia según Informe PNUD 2018 statistical update e Informe sobre Desarrollo Humano 2020

Retrospectivamente, considerando las tres décadas anteriores, todos las regiones y los grupos de desarrollo humano han tenido un considerable progreso. Ya en 2017, el Índice de Desarrollo Humano global fue de 0.728 habiéndose producido un incremento del 21,7% desde 1990, fecha en la cual su valor era de 0.598. Se puntualiza que los incrementos han variado significativamente dependiendo de la región de la que se trate, a destacar el mayor y más rápido crecimiento de 45,3% que se produjo en el sur de Asia, seguido de la zona del este de Asia con un crecimiento del 41,8% y del África subsahariana con un incremento del 34.9%. En

contraste, se destaca el crecimiento del 14% de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE²⁹, (PNUD, 2018).

Alrededor del mundo, la gente vive más años, recibe una mayor educación y tiene más oportunidades de sustento, pero en años recientes, particularmente en la última década, el Índice de Desarrollo Humano ha tenido un crecimiento mucho más lento, sobre todo a partir de los años 2008 y 2009 cuando tuvieron lugar las crisis financieras, económicas y alimentarias y persistiendo a día de hoy importantes diferencias entre países y considerando que todavía existen importantes desigualdades, véase que ya en 2016 en la Unión Europea el 20% más rico de la población tenía una renta disponible en torno a cinco veces superior a la del 20% más pobre³⁰, señalando además que las dificultades y riesgos de exclusión y de falta de cohesión social que existen, son todavía más significativas en aquellos países que presentan un menor Índice de Desarrollo Humano y unas mayores desigualdades en el reparto de ingresos y riqueza.

En este recorrido “más de 1.000 millones de personas han salido de la pobreza extrema en una generación, lo que ha supuesto uno de los mayores logros de la humanidad” (PNUD, 2020, p. 6), pero es imposible no mencionar los estragos de la pandemia por covid-19 que previsiblemente, según datos del PNUD, ha sumido en la pobreza extrema a 100 millones de personas y que muestra una variación anual entre el 2019 y el 2020 sobre el valor del IDH negativa y sin precedentes.

Adicionalmente, el Índice de Desarrollo Humano se ha ido ampliando y centrando en torno a cinco temas relacionados con el bienestar:

29 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un Organismo Internacional de carácter intergubernamental del que forman parte 37 países miembros. Creado en 1960 con sede en París, para dar continuidad y consolidar el trabajo realizado por la antigua Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) que se había constituido para canalizar la implementación del Plan Marshall e impulsar la reconstrucción del continente tras la Segunda Guerra Mundial. Desde hace más de 50 años la OCDE es un foro en el que los Gobiernos de estos Estados democráticos con una economía de mercado, trabajan conjuntamente con el fin de enfrentarse a los desafíos económicos, sociales y de buen gobierno. (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y cooperación).

30 Proyecto de Informe conjunto sobre el empleo de La Comisión y El Consejo; El artículo 148 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) establece la obligatoriedad del Informe Conjunto sobre el Empleo (ICE) e incluye el Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento (EPAC), con el que se pone en marcha el Semestre Europeo. El Informe Conjunto sobre el Empleo ofrece un resumen anual de las evoluciones más importantes en materia social y de empleo en Europa y de las medidas de reforma de los Estados miembros.

1. la calidad del desarrollo humano,
2. las diferencias de género a lo largo del ciclo de vida,
3. el empoderamiento de la mujer
4. la sostenibilidad ambiental
5. la sostenibilidad socioeconómica

En el *Capítulo 3* se retomará el tema del Índice de Desarrollo Humano afectado por el cambio climático y las presiones planetarias.

Otros índices que completan al Índice de Desarrollo Humano

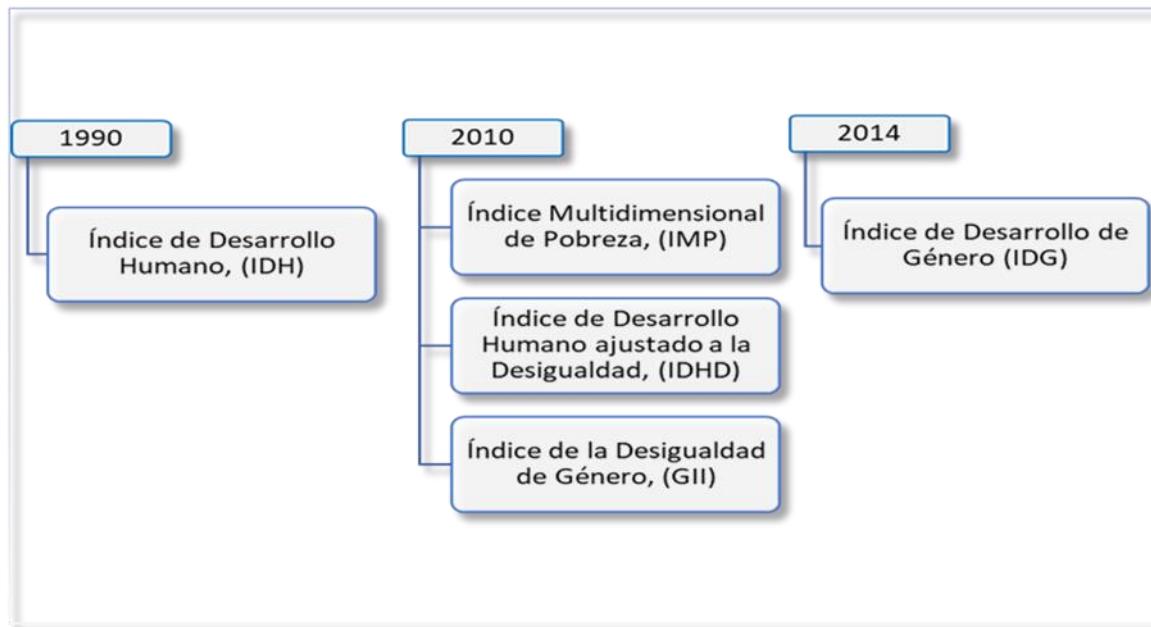
En 2010 se publican tres indicadores más para monitorizar la evolución de la pobreza, de la desigualdad en el desarrollo y de la desigualdad de género y en 2014 el último indicador, siendo este el Índice de Desarrollo de Género el cual presenta la comparativa entre el desarrollo humano de los hombres y el de las mujeres.

Se presentaron dichos índices reconociendo que existe una gran dificultad en tratar de resumir en indicadores sintéticos unos fenómenos, como el de la pobreza y la desigualdad, que se plasman prácticamente en todas las esferas de la vida social y que presentan connotaciones para quienes sufren en primera persona de ciertas privaciones, y también, para el conjunto de la sociedad (Ponce, 2018).

- El *Índice Multidimensional de la Pobreza*, estima diferentes dimensiones de la pobreza que no sean los ingresos. Se fijan una serie de indicadores y los niveles de privación relacionados con las dimensiones de educación, salud y nivel de vida. Entre los indicadores se encuentran: los años de escolaridad y la asistencia escolar, la mortalidad y la nutrición, la electricidad, el saneamiento y el agua potable en el hogar.
- El *Índice de Desarrollo Humano ajustado a la Desigualdad*, dimensiona la desigualdad en la distribución de ingresos, sanidad y educación, restando la misma al Índice de Desarrollo Humano.
- El *Índice de la Desigualdad de Género*, al ser la desigualdad de género uno de los problemas más enraizado en todo el planeta tiene una consideración excepcional por su gravedad dado que afecta a la mitad de la población mundial, de ahí la

relevancia de haber establecido un Índice de la Desigualdad de Género y un *Índice de Desarrollo de Género* que compara los valores del Índice de Desarrollo Humano para hombres y mujeres.

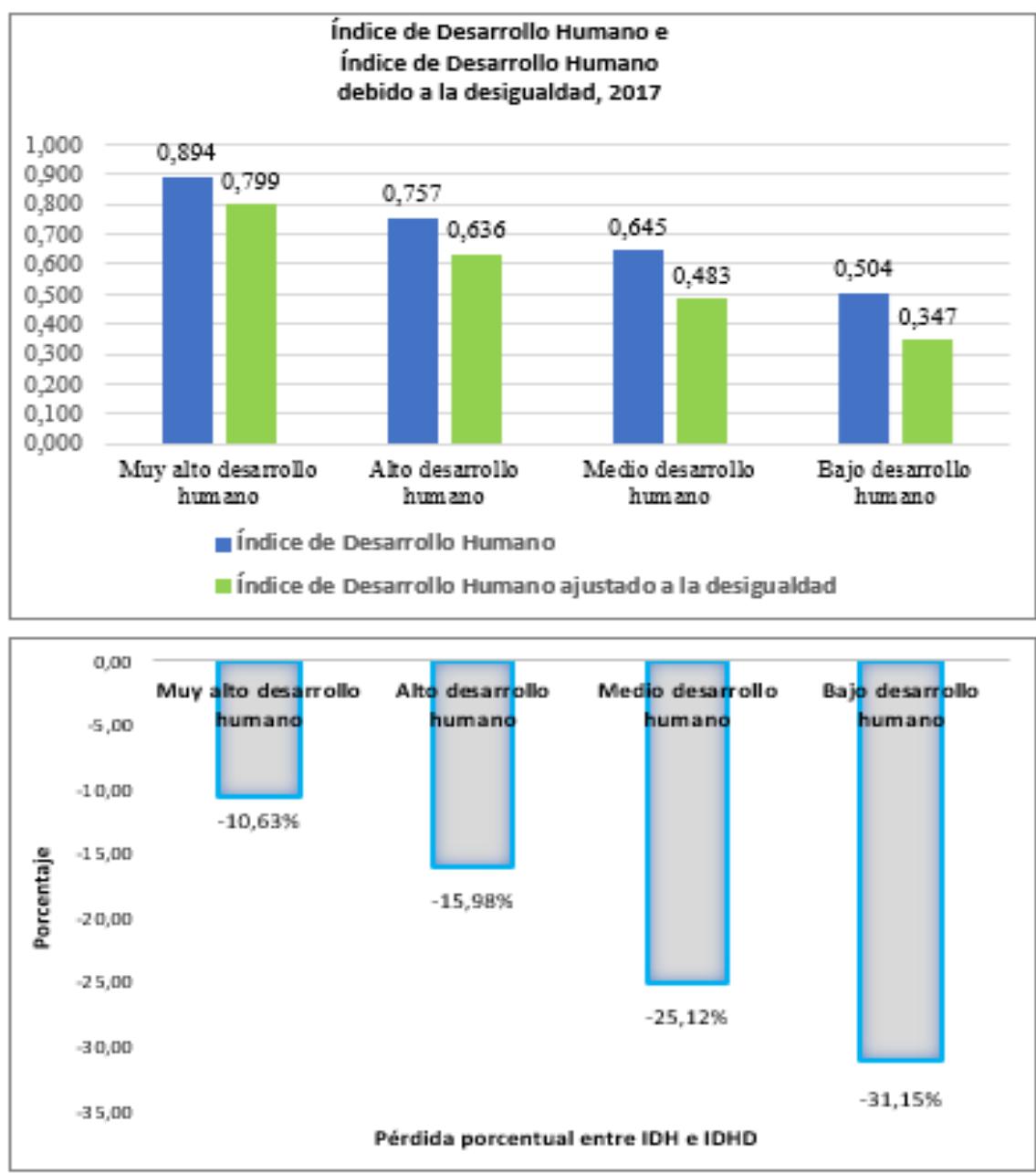
Figura 14. Esquema de Índices que completan al IDH



Fuente: elaboración propia basada en datos del Informe PNUD 2018 statistical update³¹

La reflexión en cuanto al impacto de las desigualdades en el desarrollo humano debe ser realizada bajo el análisis de los datos, ya que, debido a las mismas, de media existe una pérdida del 20% sobre el valor global del Índice de Desarrollo Humano y esto ocasiona una serie de graves desafíos para el progreso pues el desequilibrio que se produce en cuanto oportunidades causado por las desigualdades de ingresos tiene un reflejo inmediato en las menores oportunidades de acceso a: educación, sanidad, representación, tecnología, empleos, recursos financieros y recursos naturales.

³¹ Se presentan las siglas en inglés para el Índice de Desigualdad de Género, GII (Gender Inequality Index), para evitar confusiones en español con las siglas IDG del Índice de Desarrollo de Género.

Figura 15. Pérdidas en el Índice de Desarrollo Humano debido a la desigualdad

Fuente: elaboración propia basada en datos de Human Development Report Office 2018

Al valorar la amplitud que presenta el Desarrollo Humano se debe apuntar que la identidad de ciertos grupos, y la ubicación geográfica son factores fundamentales sobre los cuales se debe priorizar para disminuir las desigualdades y lograr el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, por ello y antes de adentrarnos en el concepto del Desarrollo Sostenible y posteriormente en la fundamentación educativa que comienza explícitamente con

la cuestión de la *educación como fundamento del progreso social*, cabe concluir ahora con el concepto del *Índice del Progreso Social (IPS)*³² el cual proporciona información sobre cómo los países están llevando a cabo el progreso social, mostrando una siempre interesante comparativa entre los resultados de un país respecto a otros quince países que tengan un similar Producto Interior Bruto ppp per cápita³³.

El índice está publicado por la organización sin ánimo de lucro *Progreso Social Imperativo* mide el bienestar de una sociedad observando los resultados sociales y medioambientales directamente, de forma separada de los factores económicos.

El desempeño relativo de los países se mide con cincuenta y cuatro indicadores reunidos en tres dimensiones principales, las cuales se anuncian a continuación:

- 1º. necesidades humanas básicas,
- 2º. bienestar fundamental,
- 3º. oportunidades de progreso.

Los factores sociales y medioambientales incluyen bienestar (teniendo en cuenta salud, refugio y salubridad), igualdad, inclusión, sostenibilidad, seguridad y libertades personales. Los datos se recopilan a través de encuestas a instituciones si bien es cierto que el obtener algunos de ellos presenta una gran dificultad pues, por ejemplo, la violencia contra la mujer es un indicador potencial de la Seguridad Personal, y su eliminación es prioridad del plan de acción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Aunque, pueden existir ciertos sesgos por falta de información completa en algunos de los factores o indicadores que se miden porque no todas las mujeres ni todos los países dan el paso de informar sobre ello, lo cual supone una dificultad añadida. Pero, cabe destacar su dimensionamiento y organización completamente alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

³² El *Índice del Progreso Social IPS*, fue definido con las aportaciones de entre otros el economista Amartya Sen cuyo trabajo sobre el progreso económico tuvo importante influencia sobre la formulación del Índice de Desarrollo Humano.

³³ El *Producto Interior Bruto per cápita*, ingreso per cápita o renta per cápita, se obtiene dividiendo el Producto Interior Bruto entre el número de habitantes del país. Las siglas *ppp* hacen referencia a la paridad del poder de compra, que permite comparar la productividad económica y estándares de vida entre diferentes países, realizando primero una aproximación macroeconómica para comparar la paridad de compra de diferentes divisas a través del precio de una misma cesta de bienes.

2.5. EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El concepto de *Desarrollo* se empezó a utilizar en el siglo XVIII en biología, para indicar la evolución de los individuos jóvenes hacia la fase adulta. Después se aplicó en múltiples campos y a partir de la Segunda Guerra Mundial fue adoptado por la economía para indicar el modelo de crecimiento económico de los países industrializados. En este período se produjo la onda larga de mayor crecimiento económico de la historia del capitalismo con la base de dos ideas básicas; la primera que la paz constituía la oportunidad de lograr un fuerte y prolongado crecimiento económico que permitiría que los llamados países subdesarrollados siguieran los pasos de los países llamados desarrollados (conocida como la teoría de las etapas de Rostow³⁴), y la segunda, que los recursos planetarios eran ilimitados, lo cual permitía un crecimiento sin fin (Weinstein, Turner, Ibáñez, 2013).

El nacimiento del concepto de *Desarrollo Sostenible* está ligado a dos constataciones importantes que se tienen en el comienzo de la década de 1970 y que vinculan desarrollo y medio ambiente, siendo estas:

- el incremento tanto de los crecimientos como de los desequilibrios
- la existencia de límites y los impactos medioambientales.

Como breve introducción sobre lo acontecido al respecto de la evolución inicial del concepto y evolución del Desarrollo Sostenible, se señala la relevancia de la publicación del *Informe Meadows*³⁵ en 1972 sobre los límites del crecimiento, en el cual se plantea que el franqueamiento de los límites físicos del planeta por el crecimiento conduce al hundimiento. Posteriormente, ante graves preocupaciones por problemas ambientales de acumulación de emisiones y por la destrucción de biodiversidad local con impactos regionales, se aprueba en

³⁴ Walter Whitman Rostow, (1916 - 2003), estadounidense, Profesor de economía e historia en el Instituto Tecnológico de Massachusetts y en la Universidad de Texas. Fue asesor del presidente John F. Kennedy. A principios de la década de los sesenta, realiza una visión integral del proceso económico, tomando en cuenta aspectos sociológicos, políticos, institucionales, culturales e históricos en general, que favorecen el crecimiento económico, y concibe éste, como una serie de etapas. En su obra *Las etapas del crecimiento económico* (1960) expone las cinco fases por las que deben pasar todas las economías en su desarrollo: la sociedad tradicional, las condiciones previas al despegue, el despegue, el proceso hacia la madurez y la era del consumo en masa.

³⁵ Dennis Meadows (1942), físico norteamericano investigador del Massachusetts Institute of Technology (MIT) publicó *The Limits to Growth*, informe que establecía un modelo de las posibles consecuencias de mantener el crecimiento económico a largo plazo. Dicho estudio había sido encargado por El Club de Roma, organización no gubernamental fundada en Roma, en el año 1968, por un pequeño grupo de personas entre las que había científicos y políticos.

1982 la *Carta Mundial de la Tierra*, y, además, se crea la *Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo* (World Commission on Environment and Development, WCED) con tres objetivos:

Primer objetivo:

Reexaminar las cuestiones críticas del medio ambiente y el desarrollo y formular propuestas realistas para encararlas.

Segundo objetivo:

Proponer nuevas formas de cooperación internacional acerca de esas cuestiones, que influencien las políticas y acontecimientos en la dirección de los cambios que hacen falta.

Tercer objetivo:

Aumentar el nivel de comprensión y compromiso para la acción por parte de los individuos, las organizaciones voluntarias, el mundo de los negocios, los institutos y los gobiernos.

A lo largo de estos años se han celebrado una serie de Conferencias dirigidas por la Organización de las Naciones Unidas, que han puesto de manifiesto la atención sobre los efectos del desarrollo actual sobre todo en las personas y países más pobres y vulnerables que han viendo acentuada su ya de por sí difícil situación, y, sobre el deterioro del medio ambiente, preguntándose entonces;

“¿Cómo podrá tal desarrollo ser de utilidad para el mundo del siglo próximo, que duplicará el número de habitantes y deberá valerse del mismo medio ambiente?” (WCED 1987, p.18)

La concienciación sobre estos hechos ha ampliado la visión del desarrollo, dejando de verse “*como un crecimiento económico de los países en desarrollo*”, y aceptándolo “*como un nuevo camino de desarrollo que sostuviera el progreso humano no solamente en unos pocos lugares y durante unos pocos años, sino ya en todo el planeta y hasta en el distante futuro*” (WCED, 1987, p.18). Pasando a pensar en un “desarrollo duradero” no sólo como objetivo de

las naciones "en desarrollo", sino de todas, -aunque hasta hace algunos años se indicaba que se pasaba a un desarrollo de las naciones industrializadas-.

Adentrarse en la comprensión de la aspiración al Desarrollo Sostenible significa, por tanto, exigir modelos de producción económica y de consumo que no deterioren más el medio ambiente, evitando el aumento de la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia.

Figura 16. Desarrollo Sostenible, armonización de tres pilares básicos



Fuente: elaboración propia

El Informe Brundtland³⁶ publicado por la Comisión Mundial de Medioambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas, fue el primero que definió el Desarrollo Sostenible indicando que “es aquel progreso económico que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las de las necesidades futuras” (WCED³⁷ 1987, p.16), aunque si

36 El *Informe Brundtland*, solicitado en 1983 a instancia del Secretario General de Naciones Unidas a la entonces Primera Ministra de Noruega Gro Harlem Brundtland, publicado y presentado en 1987. Elaborado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, llamado en realidad Our common future, “supuso evidenciar el sentimiento de frustración y de insuficiencia de la comunidad internacional acerca de nuestra propia capacidad de encarnarnos con las cuestiones globales vitales y de resolverlas eficazmente” (prefacio, p.14). El Informe implicó un claro llamamiento a la acción política y fue la primera vez que se formularon y explicaron los términos e implicaciones del Desarrollo Sostenible.

37 La Asamblea General de la ONU en su resolución 38/161, de 19 de diciembre de 1983, acogió el establecimiento de una comisión especial que debería poner a disposición un informe sobre el medio ambiente y la problemática mundial para el

bien es una definición aceptada, ha sido tildada de ambigua por la falta de precisión en su contenido y en el modo de llevarlo a cabo.

El Desarrollo Sostenible asume una serie de responsabilidades y no traspasa los límites impuestos por el propio estado de la tecnología, por la organización social, por los recursos del entorno y por la capacidad de la biosfera para absorber los efectos de las actividades de los seres humanos. Se sabe que la tecnología y la organización social pueden ser manejadas, mejoradas y estructuradas para posibilitar el crecimiento económico, pero se deben considerar dos puntos fundamentales en dicho proceso:

- 1º. Que el satisfacer las necesidades básicas y las necesidades avanzadas para todos, no debe suponer esquilmar los recursos descontroladamente sin atender a una preocupante existencia finita de los mismos.
- 2º. Que es prioritario el proporcionar en este proceso, una vida mejor donde la pobreza sea erradicada ya que un mundo en el cual la pobreza es endémica será más propenso a catástrofes ecológicas y a la intensificación de movimientos migratorios, -además de los juicios de valor que conlleve la no priorización de este objetivo-.

Para que esta asunción de responsabilidades tenga lugar bajo el interés de cumplir estas prioridades básicas, el Desarrollo Sostenible requiere la adopción de nuevos estilos de vida, de producción y de consumo, que tengan en consideración las condiciones ecológicas del planeta.

“El Desarrollo Sostenible solo tiene lugar si la población y la economía crecen en armonía con el potencial cambio que se va produciendo en el ecosistema. Por eso cabe señalar, que el Desarrollo Sostenible supone y es, un proceso de cambio en el cual la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la orientación del desarrollo de la tecnología y el cambio institucional son consistentes tanto con las necesidades presentes como con las futuras” (WCED 1987, p.16-17)

Ante una realidad comprometida. -tanto en la acepción del término comprometida como sinónimo de complicada pero también de compromiso-, y después de incidir en la

año 2000 y más allá, incluidas las estrategias propuestas para el desarrollo sostenible. La comisión adoptó más tarde el nombre de Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, World Commission on Environment and Development, (WCED)

apertura hacia un mayor conocimiento y multidisciplinariedad para actuar consecuentemente desde la educación, es primordial que se aprecie y se valore el Desarrollo Sostenible no sólo en el área del medio ambiente, puesto que sería una limitación dado que el medio ambiente no puede ser separado de la acción humana. Al igual que sería un error caer en la salvedad y restricción de comprender el Desarrollo solo como el intento de hacer a una nación o una comunidad más rica.

Muchas tendencias del Desarrollo han hecho que cada vez sea mayor el número de personas pobres y vulnerables, con la cantidad de reacciones y efectos que esto conlleva hacia el medio y el territorio, por eso se entiende que la dimensión social, la dimensión de reparto, la dimensión de la salud, la dimensión de la educación y en definitiva la dimensión de los derechos humanos, están interrelacionadas con el medio ambiente y con la presión que hacia los recursos se dirige, siendo una premisa el aumentar el nivel de comprensión y compromiso para la acción por parte de la sociedad, de los gobiernos, de las instituciones y empresas y de las comunidades educativas hacia la acción responsable para una consecución o al menos para una mejora consistente en estos ámbitos.

En este marco, la integración de los factores económicos, sociales y medioambientales, es decir la visión del triple objetivo o *triple bottom line* muestra la tendencia a seguir en beneficio del Desarrollo Sostenible³⁸ que anima a las empresas a comunicar de un modo más transparente sus avances en estas áreas, y, al sistema educativo a desempeñar un papel vital en la comprensión de que la población debe ser partícipe para el alcance del Desarrollo Sostenible impulsando una sensación de responsabilidad individual y colectiva que modifique los comportamientos.

Para finalizar las explicaciones sobre el término y sobre la evolución en torno a la sensibilización y al esfuerzo dirigido hacia el alcance del Desarrollo Sostenible, se presenta a continuación la cronología de las conferencias y, de los hitos más representativos en cuanto a

³⁸ En la Propuesta de la Comisión ante el Consejo Europeo de Gotemburgo sobre la comunicación de La estrategia de la Unión Europea para un Desarrollo Sostenible se incluyen medidas para movilizar entre otros a empresas y ciudadanos; “todas las empresas que cotizan en bolsa y tienen una plantilla de al menos 500 empleados deberán publicar la “triple línea de fondo” en sus informes anuales a los accionistas que midan sus resultados en materia económica, social y medioambiental”, y, además, los Estados miembros deberán examinar en qué medida sus sistemas educativos pueden contribuir a una mayor comprensión del desarrollo sostenible.COM (2001) 264 final, p.9

la evolución de la implicación de la Organización de las Naciones Unidas y resto de instituciones en el Desarrollo Sostenible desde los años 70, con la finalidad de conocer mejor el amplio marco de actuación más institucional e internacional en este ámbito.

1972

- Conferencia de la ONU sobre Medio Ambiente y Medio Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, a instancia de la resolución 2398 (XXIII) del año 1968
- Se comienza a indicar que el modelo occidental de desarrollo tiene asociados efectos medioambientales negativos, ejerciendo presión sobre los recursos y generando residuos.
- Condujo a la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA).

1982-1983

- La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba en 1982 la Carta Mundial de la Tierra, por el acelerado deterioro del medio ambiente y de los recursos naturales debido al crecimiento económico, y crea en 1983 la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo.
- Se solicita el Informe *Our common future - Nuestro futuro común*.

1987

- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo
- El Informe Brundtland, informe titulado *Our common future - Nuestro futuro común* es solicitado en 1983 a instancia del Secretario General de Naciones Unidas a la entonces Primera Ministra de Noruega Gro Harlem Bruntland, publicado y presentado en 1987.
- Por primera vez se nombra el Desarrollo Sostenible explicando el mismo.

1988

- La Asamblea General de la ONU de 1988 aprueba a través de su Programa de Medio Ambiente (UNEP United Nations Environment Programme) y de la Organización Mundial de Meteorología (WMO, World Meteorological Organization) la creación del IPCC *Intergovernmental Panel on Climate Change* en la Resolución 43/53 del 6 de diciembre con el objetivo de formar unos equipos de trabajo científicos para revisar la

situación del cambio climático y realizar una serie de recomendaciones ante los impactos social y económico, y definir las estrategias a incluir en futuras convenciones internacionales sobre el clima.

- Actualmente la IPCC ha publicado cinco informes y junto al ex vicepresidente de los Estados Unidos, Al Gore, recibieron el premio Nobel de la Paz en 2007 por su labor en materia de cambio climático.

1992

- *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo* (CNUMAD) popularmente es conocida como *Cumbre de Río o de la Tierra*. Reafirma la Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, aprobada en Estocolmo el 16 de junio de 1972, y se basa en ella.
- La Declaración de Río de 27 principios, indica en el primero de ellos que los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.
- Aprueba la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, que afirma la necesidad de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero que llevó a la firma en 1997 del Protocolo de Kioto, aprueba la Declaración de Principios para la Gestión Sostenible de los Bosques y el Programa 21, (Agenda 21).

1994

- *Primera publicación de la Organización Meteorológica Mundial* (OMM) sobre el estado del clima mundial.
- Las Declaraciones de la OMM sobre el Estado del Clima Mundial han permitido acumular notables conocimientos y darles difusión con periodicidad anual complementando el ciclo de presentaciones de informes del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) en la tarea de elaborar información actualizada para la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático.

2000

- *Reunión en la sede de Nueva York de la Organización de las Naciones Unidas*, con el objetivo de adoptar los Objetivos del Milenio.
- El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) coordinaría los informes sobre los progresos conseguidos hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a nivel nacional.

2002

- *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*, celebrada en Johannesburgo.
- Su objetivo es salvar la brecha que separa la realidad de la guía que se adoptó en la Cumbre de Río, proponiendo medidas concretas.
- La Declaración de Johannesburgo de 37 principios apuesta por el multilateralismo para lograr los objetivos de desarrollo sostenible y por la responsabilidad de los actos de instituciones internacionales y multilaterales democráticas y más eficaces. Centra su atención en la universalidad de la dignidad humana.

2012

- *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, Cumbre Río+20*, tras 20 años desde la primera Cumbre de Río.
- Se examina el Índice de Desarrollo Humano (IDH) para su adaptación a las dimensiones relacionadas con la sostenibilidad ambiental, y servir como una medida del "futuro que queremos" que es el título del documento final.
- Pretende promover un crecimiento inclusivo y verde para la agricultura.
- Se afirma el compromiso de la implementación de la Agenda 21 y Objetivos del Milenio.

2015

- Julio 2015- *Tercera Conferencia Internacional sobre Financiamiento al Desarrollo* celebrada en Addis Abeba.
- Septiembre 2015- *Cumbre de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible*, celebrada en Nueva York, convocada como reunión planetaria de alto nivel.
- Documento final "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible".

- A finales de año tuvo lugar en París la vigésimo primera sesión de la Conferencia de las Partes de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP21), y la undécima sesión de la Conferencia de las Partes en calidad de reunión de las Partes del Protocolo de Kioto (COP-MOP11).
- La COP21 terminó con la adopción del *Acuerdo de París* que establece el marco global de lucha contra el cambio climático a partir de 2020.

2.6. MAPA CONCEPTUAL: CRECIMIENTO ECONÓMICO Y DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

La figura que habitualmente se emplea al referirse al Desarrollo Sostenible, aquella que a través de unos círculos superpuestos pretende mostrar la interacción entre la economía, el medio ambiente y la sociedad, más allá de reconocer la unión que inevitablemente existe entre los tres ámbitos, no llega transmitir la complejidad y profundidad de estas intersecciones. Por ello, y con la intención añadida de resumir esquemáticamente la línea que ha organizado la información en este primer marco teórico se presente el mapa conceptual que se ha elaborado enmarcando y contextualizando el *crecimiento económico*.

Teniendo de fondo la secuencia de cambios en la Teoría del Desarrollo, y, el auge y posterior descenso de la globalización y la mundialización, se observa un complejo entramado de causas y efectos directos e indirectos que sitúa al *crecimiento económico*, y por tanto a la economía y al desarrollo, como factor impulsor de enlaces y vínculos. Si bien es cierto que el mapa conceptual podría haber tenido como factor impulsor a la *educación* o a otras opciones, de modo que el mismo se hubiera visto modificado, sin que por ello se dejara de observar las relaciones que existen entre economía, medio ambiente, y educación véase sociedad. En este caso, y considerando el marco teórico que ocupa este capítulo destinado a los aspectos económicos, se centra el foco de atención en la importancia de un crecimiento económico que atiende a múltiples aspectos, con la finalidad de no relegar el equilibrio que se necesita para alcanzar la sostenibilidad, y, de mostrar los vínculos que quedan patentes entre factores económicos y aquellos de índole ética y moral.

Se han reflejado las relaciones del crecimiento económico en cuatro vertientes:

1º En el reconocimiento que diferentes economistas hacen sobre el significado del crecimiento económico, y su referencia al capital humano.

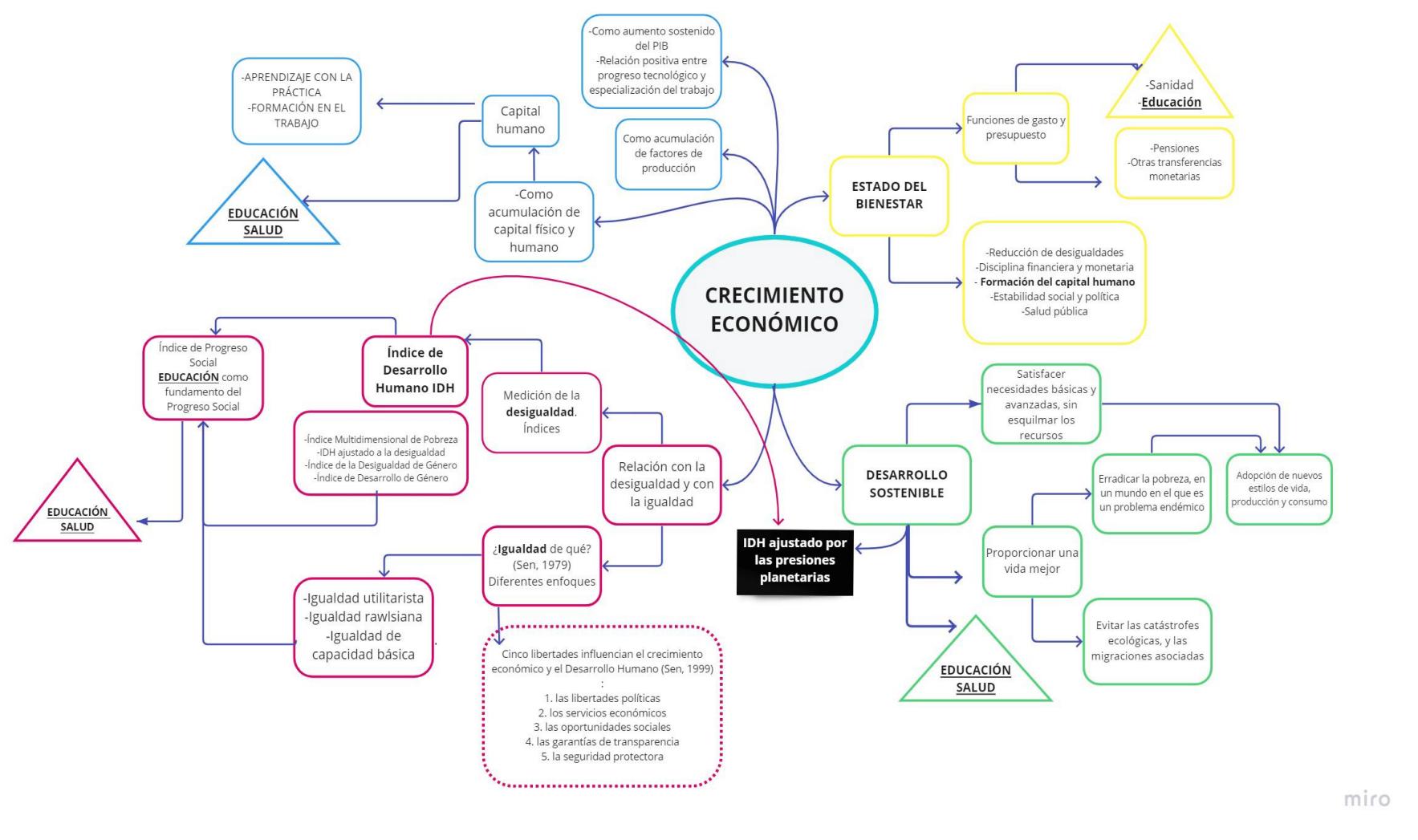
2º En el fortalecimiento del bienestar colectivo, a través del Estado del Bienestar, con una aproximación hacia sus objetivos y contribuciones más relevantes.

3º En su relación con el aumento o la disminución de las desigualdades, y, por tanto, en su relación con la igualdad. Insistiendo en la medición como premisa para poder analizar y actuar a posteriori, formalizando el Índice de Desarrollo Humano y ajustando el indicador a otras dimensiones, y también, reconociendo la dificultad de entender el alcance del término de *igualdad*.

4º En la vinculación entre desarrollo y medio ambiente, que constata desequilibrios, límites e impactos medioambientales. Con la aspiración de una nueva senda de desarrollo que sostenga el progreso humano, y el largo plazo.

Concluyendo, como aspecto fundamental de este mapa conceptual y de este marco teórico, la incidencia que manifiesta el crecimiento económico sobre la educación y la salud, y, por tanto, sobre la determinación de las posibilidades de las personas de aprovechar las oportunidades, y de hacer frente a los retos, del siglo XXI (PNUD, 2019; Baeza, 2020).

Ilustración 1. Mapa conceptual: Crecimiento económico, y, Desarrollo Humano y Sostenible



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA MEDIOAMBIENTAL Y DE
SOSTENIBILIDAD

3

Tal y como se ha recordado en el capítulo anterior, el concepto de *Desarrollo* se empezó a utilizar en el siglo XVIII en biología y después se aplicó en múltiples campos, y, a partir de la Segunda Guerra Mundial fue adoptado por la economía para indicar el modelo de crecimiento económico de los países industrializados. Posteriormente, el concepto de *concepto Desarrollo Sostenible* vincula en la década de 1970 el desarrollo y el medio ambiente.

Sin olvidar, que, los orígenes del concepto de *Sostenible* se remontan a la Alemania del siglo XVIII, cuando la escasez de leña, y de otros recursos, planteó los primeros principios de sostenibilidad en la administración forestal. Fue entonces cuando la crisis de la madera la cual afectaba a la producción industrial, a la minería por ser material básico para el proceso, y a la fundición de metales por ser fuente de energía, propició que se acuñara el término de “sustainable yield”, “producción sostenible”, (Novo, 2006, p.152).

Este tercer capítulo se adentra precisamente en la cuestión medioambiental, donde se observa que la escasez es uno de los hechos desencadenantes de una necesaria sostenibilidad que exige una adecuada acción política, empresarial, individual, y, educativa, en defensa de los recursos, de la Tierra, de la biodiversidad, y del medioambiente en sí mismo.

3.1. INTRODUCCIÓN

El capítulo anterior ha resultado fundamental para detallar y conocer los aspectos más significativos sobre la economía relacionados con el crecimiento económico y su incidencia en las desigualdades sociales y en la visibilidad de índices de medición que incluyan aspectos sobre el nivel de salud global y bienestar, el nivel educativo alcanzado o el nivel del progreso social. Lo cual permite el adentrarse en una comprensión más amplia del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible considerando la importancia de la existencia de una armonía entre las personas y el entorno.

Se reconoce, por tanto, la acuciante necesidad de implementar y conseguir un Desarrollo Sostenible con la voluntad de crear un espacio de libertad y democracia donde se alcancen unos niveles de bienestar óptimos.

La cronología de las conferencias e hitos de la implicación de la ONU en cuanto al Desarrollo Sostenible se refiere, se ha expuesto en este trabajo para reflejar el progreso de una planificación y trabajo institucional que comenzó hace ya muchos años y que ha ido dirigiendo esfuerzos, recursos y estrategias para alcanzar un desarrollo más equilibrado en entendimiento, y casi se podría decir en fraternidad, con el medio ambiente y la biodiversidad, con el crecimiento económico y los procesos productivos y con la vida de las personas y su bienestar individual y colectivo.

Apoyándose en esta cronología, que cuenta con la base de la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1948, se determina a continuación el segundo marco teórico el cual presenta en primer lugar el detalle de los aspectos más relevantes sobre el cambio climático, la biodiversidad y la acción conjunta de instituciones para la toma de decisiones, firma de acuerdos e implementación de acciones en el ámbito de salud y medio ambiente.

Y, en segundo lugar, con la intención de reconocer la relación de los problemas causados por un crecimiento económico desequilibrado y por el cambio climático, con la Agenda 2030. Se expondrán las explicaciones sobre los Objetivos del Milenio y sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Con este recorrido se da alcance al primer objetivo principal OPG1

OPG 1. Profundizar sobre conceptos clave del Desarrollo Humano y Sostenible, a través de una fundamentación del marco económico, medioambiental y socio-educativo, para que su comprensión permita una adecuada reflexión sobre la necesidad de implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

3.2. EL CAMBIO CLIMÁTICO

Por todos es conocido que el clima es el patrón de las condiciones climáticas durante un largo período de tiempo para un área, y además, que el clima puede verse afectado por la atmósfera de la Tierra³⁹. Según concisas explicaciones de la revista National Geographic la Tierra está rodeada por una atmósfera compuesta de gases y cuando la luz solar penetra en la atmósfera, parte del calor del sol queda atrapado por el gas y parte rebota en el espacio. El calor que queda atrapado mantiene la Tierra lo suficientemente cálida como para vivir pues de otro modo resultaría inhóspito y muy frío, como Marte. Esta cantidad de energía solar absorbida por la atmósfera de forma natural provoca los cambios del clima recordando que la Tierra ha pasado ya por siete glaciaciones y períodos de calentamiento debido a ello, con el abrupto final de la última era de hielo hace alrededor de 7.000 años, lo que marcó el comienzo de la era climática moderna y de la civilización humana (Shaw, 2020). La mayoría de estos cambios se atribuyen a variaciones muy pequeñas en la órbita de la Tierra las cuales alteran la cantidad de energía solar que recibe nuestro planeta (NASA, 2020).

Pero ahora hay grandes diferencias y las causas de los cambios del clima son otras, ya que como indican los estudios del cuerpo de las Naciones Unidas para el asesoramiento científico sobre el cambio climático (IPCC)⁴⁰, existe una probabilidad mayor del 95% de que

³⁹ La ortografía de las Academias de la Lengua explica que las voces *sol*, *tierra* y *luna* se escriben con mayúscula cuando se refieren a los nombres propios de los objetos astronómicos, tanto en publicaciones especializadas en astronomía u otras disciplinas relacionadas como también en noticias, novelas, definiciones en diccionarios, etc.

⁴⁰ IPCC *The Intergovernmental Panel on Climate Change*, cuerpo intergubernamental creado para proporcionar asesoramiento sobre los riesgos potenciales del cambio climático y las opciones para mitigar los mismos.

la tendencia del calentamiento actual sea resultado de la actividad humana desde mediados del siglo XX. Algunas de estas actividades causantes del calentamiento y del cambio climático son:

- La explotación de ganado.
- La utilización de fertilizantes con nitrógeno.
- La quema de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas).
- La tala de las selvas tropicales.

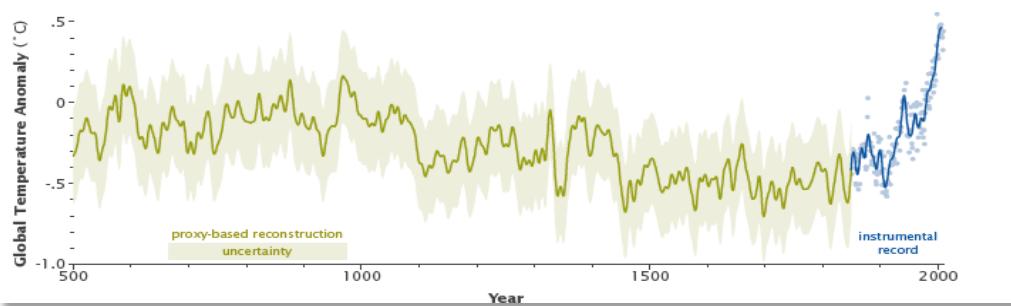
A su vez el calentamiento actual y el cambio climático tienen importantes efectos y consecuencias, las cuales se indican a continuación tal y como se explicitan desde la Comisión Europea:

- Deshielo y aumento del nivel del mar
 - Las capas de hielo derretidas de polos y glaciares provocan el aumento del nivel de los océanos causando inundaciones y la erosión de zonas costeras y de baja altitud.
- Riesgos para la naturaleza
 - Muchas especies de plantas y de animales están teniendo problemas para adaptarse al cambio
 - Especies terrestres, marítimas y de agua dulce se han trasladado a otros hábitats y algunas de ellas están en riesgo de extinción a medida que las temperaturas medias globales aumentan a un ritmo no conocido hasta ahora.
- Condiciones meteorológicas extremas
 - Los fenómenos climáticos extremos tanto de frío como de calor, son cada vez más frecuentes.
 - Las fuertes lluvias pueden provocar inundaciones y el deterioro de la calidad del agua.
 - En algunas zonas se están produciendo una progresiva disminución de los recursos hídricos.
 - Hay zonas cada vez más secas y vulnerables a la sequía y a los incendios.
- Peligros para la salud humana
 - El número de muertes producidas por las altas temperaturas o bien por el frío, se ha visto incrementado.

- La distribución de algunas enfermedades transmitidas por el agua se ha visto afectada.
- Costes para la sociedad y la economía
 - El perjuicio a los sectores que dependen de determinadas temperaturas y precipitaciones se ha visto incrementado.
 - Los daños a la salud, las propiedades y las infraestructuras suponen gastos muy elevados para la sociedad y la economía.

Junto a la afirmación anterior sobre la tendencia al calentamiento actual como resultado de la actividad humana es importante indicar que los científicos también señalan que dicha tendencia avanza a un ritmo sin precedentes de décadas a milenios⁴¹. Para realizar esta afirmación los científicos emplean la llamada “evidencia antigua” habiendo construido para ello un registro de los climas pasados de la Tierra o "paleoclimas", y realizando una comparativa entre dicho registro y el del clima actual, relevando que la temperatura global es más cálida ahora que en los últimos 1.000 años.

Figura 17. Historial de temperatura de los datos paleoclimáticos (línea verde) en comparación con el historial basado en instrumentos modernos (línea azul)



Fuente: gráfico recuperado de NASA Earth Observatory

⁴¹ En el informe *IPCC Intergovernmental Panel on Climate Change Fifth Assessment Report. Climate Change 2014. Summary for Policymakers*, se presentan las relaciones complejas entre las observaciones de diferentes paneles: (paneles a, b, c) y las emisiones (panel d). Panel a): Anomalías medias y anuales de la temperatura de la superficie terrestre y oceánica en relación con el promedio durante el período 1986 a 2005. Panel b): Promedio anual y global del cambio del nivel del mar en relación con el promedio durante el período 1986 a 2005 en el conjunto de datos de mayor duración. Panel c): Concentraciones atmosféricas de los gases de efecto invernadero dióxido de carbono (CO₂, verde), metano (CH₄, naranja) y óxido nitroso (N₂O, rojo) determinado a partir de datos del núcleo de hielo (puntos) y de mediciones atmosféricas directas (líneas). Panel d): Emisiones antropogénicas globales de CO₂ de la silvicultura y otros usos de la tierra, así como de la quema de combustibles fósiles, la producción de cemento y la quema.

Los datos de los que disponemos gracias a la actividad científica indican que el clima se está calentando aproximadamente 10 veces más rápido que los tiempos promedio anteriores. La temperatura promedio de la Tierra ha aumentado aproximadamente 1.5°F (0.83°C)⁴² en los últimos cien años, precisando que este aumento de la temperatura ha provocado la fusión de los glaciares, la sequía y la muerte de arrecifes de coral. Previendo, además, que el clima se caliente de otros 5°F (2.78°C) a 8.6°F (4.78°C) para el año 2100 (Shaw, 2020). Según estimaciones del informe del 2019 de la Organización Meteorológica Mundial (OMM) la temperatura media mundial de 2018 fue $0.99 (\pm 0.13^{\circ}\text{C})$ superior a la era preindustrial (1850-1900) y en 2019 de $1.11 \pm (0.10^{\circ}\text{C})$, advirtiéndose en la Tabla 1., el significativo recorrido ascendente de dichas diferencias desde el año 1989.

Se pone el acento en la importancia de esta tabla y del seguimiento que desde la OMM se hace sobre dichos datos pues supone un control y evaluación del alcance del objetivo designado durante la Conferencia de las Partes de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP 21) el cual es mantener el incremento de la temperatura global muy por debajo de los 2°C respecto a la era preindustrial y proseguir los esfuerzos para limitarlo a $1,5^{\circ}\text{C}$.

Tabla 1. Incrementos de temperatura media mundial sobre el valor de referencia de la era preindustrial (1850-1900)

| Año | 1850-1900 línea base, época preindustrial |
|------|--|
| 2019 | 1.11 ± 0.10 |
| 2018 | 0.99 ± 0.13 |
| 2017 | 1.04 ± 0.10 |
| 2016 | 1.15 ± 0.10 |
| 2015 | 1.08 ± 0.10 |
| 2014 | 0.92 ± 0.10 |
| 2013 | 0.84 ± 0.10 |
| 2012 | 0.80 ± 0.10 |
| 2011 | 0.76 ± 0.10 |

⁴² *Fahrenheit* es una escala de temperatura termodinámica, donde el punto de congelación del agua es a 32 grados Fahrenheit ($^{\circ}\text{F}$) y el punto de ebullición a 212°F (a una presión atmosférica normal). Esto sitúa los puntos de ebullición y congelación del agua exactamente a 180 grados de diferencia. Por lo tanto, un grado en la escala Fahrenheit es $1/180$ del intervalo entre el punto de congelación y el punto de ebullición del agua. El cero absoluto se define como $-459,67^{\circ}\text{F}$. Una diferencia de temperatura de 1°F es el equivalente de una diferencia de temperatura de $0,556^{\circ}\text{C}$.

| Año | 1850-1900 línea base, época preindustrial |
|------|--|
| 2010 | 0.88±0.10 |
| 2009 | 0.82±0.10 |
| 2008 | 0.72±0.10 |
| 2007 | 0.82±0.10 |
| 2006 | 0.81±0.10 |
| 2005 | 0.86±0.10 |
| 2004 | 0.75±0.10 |
| 2003 | 0.81±0.10 |
| 2002 | 0.81±0.10 |
| 2001 | 0.74±0.10 |
| 2000 | 0.61±0.10 |
| 1999 | 0.61±0.10 |
| 1998 | 0.83±0.10 |
| 1997 | 0.69±0.10 |
| 1996 | 0.51±0.10 |
| 1995 | 0.64±0.10 |
| 1994 | 0.52±0.10 |
| 1993 | 0.45±0.10 |
| 1992 | 0.42±0.10 |
| 1991 | 0.59±0.10 |
| 1990 | 0.62±0.10 |
| 1989 | 0.47±0.10 |

Fuente: Centro Hadley de la Oficina Meteorológica del Reino Unido (Met Office London)

El informe de la OMM analiza la realidad climática actual y comienza declarando los puntos más significativos observados siendo estos los que a continuación se detallan:

- 2018 fue el cuarto año más cálido registrado. Los años 2015 a 2018 fueron los cuatro años más cálidos jamás registrados mientras la tendencia al calentamiento a largo plazo persiste
- El contenido calorífico de los océanos se encuentra actualmente en un nivel sin precedentes y el nivel medio del mar a escala mundial sigue aumentando. La

extensión del hielo marino en el Ártico y la Antártida se situó muy por debajo de la media.

- Los fenómenos meteorológicos extremos tuvieron repercusiones en la vida de las personas y en el desarrollo sostenible en todos los continentes
- La temperatura media mundial superó aproximadamente en 1 °C los niveles preindustriales.

Destacando tres importantes aseveraciones:

- “No estamos bien encaminados para alcanzar los objetivos de la lucha contra el cambio climático y limitar el aumento de la temperatura” (OMM, 2019).
- “El calentamiento, aunque solo sea de una fracción de grado centígrado, siempre tiene consecuencias” (OMM, 2019).
- La idea de limitar el calentamiento en dos grados con respecto a la era preindustrial necesita de la reducción de gases de efecto invernadero a través de la mitigación, adaptación y resiliencia (COP 21).

3.2.1. La Agenda Mundial de Acción por el Clima

Ante esta situación descrita sobre el problema medioambiental y climático se advierte un importante trabajo a través del cual se han fijado objetivos y estrategias de cara a la reducción de gases efecto invernadero de aquí a 2050.

Centrando la atención en la Unión Europea cabe destacar que dentro del marco adoptado por el Consejo Europeo en octubre de 2014 los objetivos para las energías renovables y la eficiencia energética se revisaron al alza en 2018 quedando como a continuación se indica (CE, 2020):

- Reducir al menos un 40% las emisiones de gases de efecto invernadero (desde los niveles de 1990).
- Tener una participación de al menos el 32% en energía renovable.

- Conseguir un 32.5% de mejora en eficiencia energética.

A escala mundial, distintos países y regiones con los agentes no solo gubernamentales sino del mundo empresarial y de la sociedad se han involucrado contra el cambio climático y en gran medida para apoyar las acciones señaladas en el Acuerdo de París de 2015 -el cual se desglosa en esquema aparte-.

A modo de guía se especifican a continuación las medidas más señaladas en favor de la organización de la Agenda Mundial de Acción por el Clima, para reconocimiento de las mismas y delimitación de una línea de tiempo y del trabajo ad-hoc en pro del cuidado del planeta instigado desde las instituciones oficiales de la ONU y de la Unión Europea.

1992 La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático

- Acordada en 1992, es el principal tratado internacional sobre la lucha contra el cambio climático.
- Su objetivo es evitar los daños y los peligros causados por el hombre al sistema climático global.
- La UE y todos sus países miembros se encuentran entre las 197 Partes de la Convención.

1992 La Declaración de Río

- La Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, y la Declaración de Principios para la Gestión Sostenible de los Bosques se firmaron por más de 178 países en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (UNCED), que tuvo lugar en Río de Janeiro, Brasil entre el 3 y el 14 de junio de 1992.
- El primer principio indica que los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.
- Junto a la Declaración de Río, se firmó La Agenda 21 aprueba la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, que afirma la necesidad de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero que llevó a la firma en 1997 del Protocolo de Kioto, aprueba la Declaración de Principios para la Gestión Sostenible de los Bosques y el Programa 21 (Agenda 21).

1997 Protocolo de Kyoto

- Instrumento legalmente vinculante del mundo para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero. Ratificado por 192 de las Partes de la CMNUCC, incluida la UE en 1997
- Cubre alrededor del 12% de las emisiones globales debido a que muchos emisores importantes no son parte de Kyoto.
- Nos encontramos en el 2º periodo de compromiso (2013-20) cuyo objetivo es reducir las emisiones en al menos un 18% por debajo de los niveles de 1990.

2012 Coalición para el Clima y el Aire Limpio

- Asociación voluntaria de gobiernos, empresas, instituciones científicas y organizaciones de la sociedad civil comprometidas con la mejora de la calidad del aire y la reducción de contaminantes de corta duración.
- Establecida en 2012 cuando los gobiernos de Bangladesh, Canadá, Ghana, México, Suecia y Estados Unidos, junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se unieron para iniciar esfuerzos para tratar los contaminantes climáticos de corta duración como un desafío urgente y colectivo.
- Trabajan sobre iniciativas para entre otros: la agricultura, los vehículos pesados, la construcción y los materiales de construcción, el petróleo y el gas, la salud, las finanzas y la eficiencia energética.

2015 Acuerdo de París

- Primer acuerdo universal jurídicamente vinculante sobre el cambio climático, adoptado en la Conferencia sobre el Clima de París (COP21) en diciembre de 2015.

2015 Agenda 2030, ODS 13 Acción por el Clima

- Plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia, aprobado en diciembre de 2015.
- Además de poner fin a la pobreza en el mundo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se incluyen en la Agenda, también pretenden erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la

igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia.

2016 Asociación de Marrakech para la Acción Climática Global

- Puesta en marcha en 2016 para apoyar el Acuerdo de París.
- Actúa en siete ámbitos: uso del suelo, océanos y zonas costeras, agua, asentamientos humanos, transporte, energía, industria.

2019 Pactos Mundial y Regional de los Alcaldes por el Clima y la Energía

- Alianza Global basada en acuerdos firmados en 2019 y dirigida por la Acción Local.
- Supone una llamada y una acción coordinada de ayuntamientos e instituciones oficiales locales que apoyan el Acuerdo de París al tener en cuenta la importancia de la acción en las ciudades donde vive más de la mitad de la población mundial.
- Presentan iniciativas como; Innovate4Cities, Data4Cities, Invest4Cities.

2019 Misión Innovación

- Iniciativa Global para acelerar la innovación en energía limpia.
- Compuesta por 24 países más la Unión Europea

2019 Pacto Verde Europeo

- Las emisiones globales alcanzan su nivel máximo cuanto antes, si bien en los países en desarrollo el proceso será más largo. Posteriormente deben producirse reducciones rápidas para lograr un equilibrio entre las emisiones y las absorciones en la segunda mitad del siglo.
- Presentado el 11 de diciembre de 2019, junto a un Plan de Inversiones y junto a la Ley del Clima Europeo. Establece una hoja de ruta con acciones para el uso eficiente de los recursos y el paso a la economía circular, restaurar la biodiversidad y reducir la contaminación. El objetivo es que Europa sea climáticamente neutra en el 2050⁴³.

⁴³ Climáticamente neutro; se habla también de la *neutralidad del carbono* o *huella de carbono cero*, se refiere a conseguir emisiones de dióxido de carbono netas iguales a cero equilibrando la cantidad de dióxido de carbono liberado a la

3.2.2. El Acuerdo de París

Cuando se hace referencia al cambio climático se encuentra inevitablemente una conexión con la COP 21 ya mencionada, pues en dicha Convención Marco de Naciones Unidas se trazó una nueva dirección para reforzar los esfuerzos de los países en la lucha contra el cambio climático.

A continuación, dada la importancia del trabajo realizado en dicha Convención que acabó con la firma y presentación del *Acuerdo de París* se procede a detallar los puntos más importantes del mismo para mejor comprensión de la amplitud de las acciones y repercusiones del cambio climático en la sociedad y en la economía, y por tanto, de la aceptación de la urgente necesidad de establecer una relación de equilibrio a corto, a medio y a largo plazo entre el medio ambiente, la sociedad y la economía.

Dicho acuerdo fue adoptado el 12 de diciembre de 2015 tras cuatro años de negociaciones enmarcadas por el Grupo de Trabajo creado ad hoc de la Plataforma de Durban (ADP) establecido en la Cumbre de Durban de 2011 (COP17, Sudáfrica). El Grupo de Trabajo se creó con la finalidad de aportar, precisamente en 2015, un acuerdo global de cambio climático jurídicamente vinculante, por el que todos los países se comprometieran a participar en las reducciones globales de gases de efecto invernadero (MITECO, 2020).

Se puede considerar que el Acuerdo de París tiene un significado especialmente relevante y extraordinario pues supuso el primer acuerdo universal jurídicamente vinculante sobre el cambio climático, adoptado en la Conferencia sobre el Clima de París (COP21) en diciembre de 2015. Estableció un marco global para evitar un cambio climático peligroso manteniendo el calentamiento global por debajo de los 2 °C respecto a la era preindustrial, limitándolo a 1,5 °C, reforzando además la capacidad de los países para hacer frente a los efectos del cambio climático y a apoyarlos en sus esfuerzos. La UE ratificó formalmente el Acuerdo el 5 de octubre de 2016, lo que permitió que entrara en vigor el 4 de noviembre de

atmósfera con una cantidad equivalente retirada de la atmósfera o fijada por plantas, o comprando los suficientes créditos de carbono. Dichos términos se utilizan en el contexto de procesos asociados con la emisión de dióxido de carbono, como transporte o producción de energía empleando combustibles fósiles (carbón, petróleo o gas natural) y puede ampliarse a otros gases efecto invernadero (GEI) medidos en términos de su equivalencia con el dióxido de carbono (CO₂e).

2016. Para que el Acuerdo entrara en vigor, al menos 55 países que representasen al menos el 55% de las emisiones mundiales debían depositar sus instrumentos de ratificación.

El paquete de Katowice adoptado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Clima (COP24) en diciembre de 2018, recoge normas, directrices y procedimientos comunes detallados que ponen en práctica el Acuerdo de París.

El Acuerdo de París supuso por tanto una serie de acuerdos entre gobiernos que quedan reflejados en tres ámbitos bien diferenciados:

- Reducción de emisiones
- Transparencia y balance global
- Adaptación.

Siendo dichos acuerdos (MITECO, 2020) los que a continuación se desglosan antes de comenzar el siguiente apartado sobre los Objetivos del Milenio para:

Reducción de emisiones

- Las emisiones globales alcanzan su nivel máximo cuanto antes, si bien en los países en desarrollo el proceso será más largo. Posteriormente deben producirse reducciones rápidas para lograr un equilibrio entre las emisiones y las absorciones en la segunda mitad del siglo.

Transparencia y balance global

- Los países han presentado planes nacionales integrales de acción por el clima.
- Se reúnen cada cinco años para evaluar el progreso colectivo hacia los objetivos a largo plazo e informar a las Partes sobre sus contribuciones determinadas a nivel nacional.
- Informan a los demás Gobiernos y a la ciudadanía sobre sus avances en la aplicación de las medidas de acción por el clima y evalúan los avances hacia el cumplimiento de sus compromisos en virtud del Acuerdo mediante un sistema de rendición de cuentas.

Adaptación

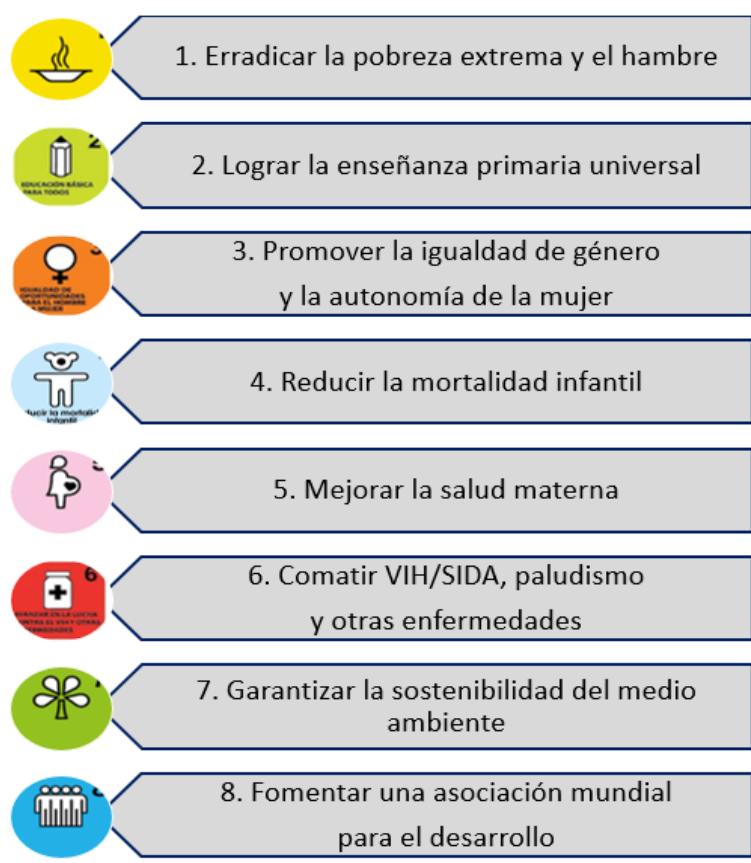
- Refuerzan la capacidad de las sociedades para afrontar las consecuencias del cambio climático.

- Ofrecen ayuda internacional para la adaptación de los países en desarrollo.

3.3. ANTECEDENTES DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: LOS OBJETIVOS DEL MILENIO

La década de Conferencias de las Naciones Unidas que comprendía el período entre 1990 y el año 2000, supuso finalmente la adopción de una Declaración y la asunción de un compromiso en una nueva alianza mundial en septiembre del año 2000, con plazo límite 2015, que se reconoció como los *Objetivos del Desarrollo del Milenio* (ODM).

Figura 18. Títulos de los Ocho Objetivos del Milenio (ODM)



Fuente: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) 2000-2015

Los Objetivos del Milenio generaron el movimiento contra la pobreza más exitoso de la historia plasmado en ocho objetivos que dieron forma a la posterior Agenda 2030 del 2015.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) resultó fundamental para la coordinación de la ejecución de la Estrategia Básica del Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (GNUD) y para el seguimiento y apoyo en el camino hacia el Desarrollo Sostenible siendo el supervisor de las metas de los Objetivos del Milenio y el coordinador de los informes sobre los progresos.

3.3.1. Logros de los Objetivos del Milenio

Se resaltan en este subapartado los logros más importantes en relación a los Objetivos del Milenio, tal cual se indican en el Informe final 2015 del PNUD, siendo datos a tener muy en cuenta debido principalmente a cuatro factores:

- 1º. Por ser muestra de los avances realizados en cuanto a la lucha contra la pobreza extrema.
- 2º. Por ser muestra de la relación que existe entre educación, salud e ingresos.
- 3º. Por enseñarnos que el monitoreo de datos era un elemento indispensable en la Agenda para el Desarrollo.
- 4º. Por fijar, en 2015, un punto de partida para la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Logros Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre

-
- La pobreza extrema se redujo de manera significativa. En 1990, casi la mitad de la población de las regiones en desarrollo vivía con menos de 1,25 dólares al día. Este porcentaje descendió 14% en 2015.
 - A nivel mundial, la cantidad de personas que vivían en pobreza extrema se redujo en más de la mitad, cayendo de 1.900 millones en 1990 a 836 millones en 2015. La mayor parte del progreso ocurrió a partir del año 2000.

Logros Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal

-
- La tasa neta de matriculación en enseñanza primaria en las regiones en desarrollo alcanzó el 91% en 2015, a partir del 83% en el año 2000.

- La cantidad de niños en edad de recibir enseñanza primaria que no asistió a la escuela cayó a casi la mitad a nivel mundial, pasando de 100 millones en el año 2000 a aproximadamente 57 millones en 2015.
- La tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años aumentó globalmente de 83% a 91% entre 1990 y 2015.

Logros Objetivo 3: Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer

- Las regiones en desarrollo en su conjunto alcanzaron la meta de eliminar la disparidad de géneros en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria.
- En Asia meridional, solo 74 niñas se matriculaban en la escuela primaria por cada 100 niños en 1990. En 2015 se matriculaban 103 niñas por cada 100 niños.
- Las mujeres constituían en 2015 el 41% de los trabajadores remunerados en sectores no agrícolas, en comparación con el 35% de 1990.
- Las mujeres han ganado terreno en la representación parlamentaria en casi el 90% de los 174 países para los que se disponía de datos. La proporción promedio de mujeres en el parlamento casi se duplicó en el mismo período; sin embargo, todavía solo uno de cada cinco miembros es mujer.

Logros Objetivo 4: Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años

- La tasa mundial de mortalidad de niños menores de 5 años disminuyó en más de la mitad, reduciéndose de 90 a 43 muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos entre 1990 y 2015.
- A pesar del crecimiento de la población en las regiones en desarrollo, la cantidad de muertes de niños menores de 5 años se redujo de 12,7 millones en 1990 a casi 6 millones en 2015 a nivel mundial.
- En África subsahariana, la tasa anual de reducción de la mortalidad de niños menores de 5 años fue más de cinco veces mayor entre 2005 y 2013 que la del período comprendido entre 1990 y 1995.
- La vacunación contra el sarampión ha ayudado a evitar cerca de 15,6 millones de muertes entre 2000 y 2013. La cantidad de casos de sarampión reportados en todo el mundo disminuyó en un 67% en el mismo período.

- En 2013, aproximadamente el 84% de los niños de todo el mundo recibió al menos una dosis de vacuna contra el sarampión, en comparación con el 73% en el año 2000.

Logros Objetivo 5: Mejorar la salud materna

- Desde 1990 a 2015, la tasa de mortalidad materna disminuyó en un 45% a nivel mundial y la mayor parte de esta reducción ocurrió a partir del año 2000.
- En Asia meridional, la tasa de mortalidad materna disminuyó en un 64% entre 1990 y 2013, y en África subsahariana cayó en un 49%.
- Más del 71% de los nacimientos en todo el mundo fueron atendidos en 2014 por personal de salud capacitado, lo que significó un aumento sobre el 59% que existía en 1990.
- En África septentrional, la proporción de mujeres embarazadas que había recibido cuatro o más visitas prenatales se incrementó del 50% al 89% entre 1990 y 2014.
- La prevalencia de anticonceptivos entre las mujeres de 15 a 49 años, casadas o que vivían en pareja, se incrementó del 55% a nivel mundial en 1990 al 64% en 2015.

Logros Objetivo 6: Combatir el VIH /SIDA el paludismo y otras enfermedades

- Las nuevas infecciones con VIH disminuyeron en aproximadamente 40% entre 2000 y 2013, de un estimado de 3,5 millones de casos a 2,1 millones.
- La terapia antirretroviral evitó 7,6 millones de muertes por SIDA entre 1995 y 2013.
- Se evitaron más de 6,2 millones de muertes causadas por paludismo entre los años 2000 y 2015, principalmente de niños menores de 5 años de edad en África subsahariana. Se estima que la tasa de incidencia mundial del paludismo cayó un 37% y que la mortalidad mundial por paludismo se redujo en un 58%.
- Entre 2004 y 2014 se entregaron más de 900 millones de mosquiteros impregnados con insecticida en países de África subsahariana donde el paludismo es endémico.
- Se estima que entre 2000 y 2013 se salvaron 37 millones de vidas mediante intervenciones de prevención, diagnóstico y tratamiento de la tuberculosis.
- La tasa mundial de mortalidad por tuberculosis cayó en un 45% y la tasa de prevalencia en 41% entre 1990 y 2013.

Logros Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

- Las áreas terrestres y marinas protegidas en muchas regiones aumentaron sustancialmente desde 1990. En América Latina y el Caribe, la cobertura de área terrestres protegidas aumentó de 8,8% a 23,4% entre 1990 y 2014.
- En 2015, 91% de la población mundial utilizaba una fuente de agua mejorada, en comparación al 76% en 1990.
- Desde 1990, de los 2.600 millones de personas que obtuvieron acceso a fuentes de agua potable mejorada, 1.900 millones lo hicieron a través de agua potable suministrada por cañería hasta su propio hogar. Más de la mitad de la población mundial (58%) disfrutaba en 2015 de este nivel más alto de servicio.
- En todo el mundo, 147 países han cumplido con la meta del acceso a una fuente de agua potable, 95 países han alcanzado la meta de saneamiento y 77 países han cumplido ambas.
- La asistencia oficial para el desarrollo por parte de países desarrollados aumentó en un 66% en términos reales entre los años 2000 y 2014, alcanzando 135.200 millones de dólares.
- En 2014, Dinamarca, Luxemburgo, Noruega, Suecia y el Reino Unido continuaron superando las metas de asistencia oficial para el desarrollo de las Naciones Unidas del 0,7% del ingreso nacional bruto.

Logros Objetivo 8: Fomentar una alianza mundial para el desarrollo

- En 2014, el 79% de las importaciones provenientes de los países en desarrollo hacia países desarrollados fueron admitidas libres de aranceles, en comparación al 65% del año 2000.
- El servicio de la deuda externa como porcentaje del ingreso por exportaciones en los países en desarrollo cayó del 12% en el año 2000 al 3% en 2013.
- En 2015 el 95% de la población mundial tenía cobertura de señal de telefonía móvil.
- El número de suscripciones a la telefonía móvil ha aumentado casi diez veces en los últimos 15 años, de 738 millones en el año 2000 a más de 7 mil millones en 2015.
- La penetración de Internet ha crecido de sólo un poco más de 6% de la población mundial en el año 2000, a 43% en 2015. Como resultado, 3.200 millones de personas están conectadas a una red global de contenido y aplicaciones.

Una vez se identificaron los logros más significativos de los Objetivos del Milenio resultó primordial considerar un posterior y completo análisis pues incluso habiéndose alcanzado gran parte de ellos en todo el mundo, se evidenció que el progreso había sido desigual en los diferentes países existiendo de hecho a día de hoy, importantes brechas en particular entre las personas más pobres, entre las más desfavorecidas debido a su sexo, a su edad, a su etnia, a su ubicación geográfica o a su discapacidad (PNUD, 2015).

Y es que tal y como se recoge en la Memoria del Secretario General de la ONU sobre la Organización resulta que en 2015 seguía habiendo importantes lagunas, por ejemplo, en lo que respectaba a la mejora de la salud materna y reproductiva, al logro de la igualdad de género y del empleo pleno y productivo, especialmente para las mujeres y los jóvenes, a la disminución del ritmo alarmante de la deforestación mundial, y a la aceleración generalizada del progreso en los países menos adelantados (ONU, 2015).

Por tanto, los datos medidos y evaluados, y, la necesidad de continuidad en la implementación de estrategias hizo que se redirigieran esfuerzos para alcanzar aquellas personas más vulnerables, pues se pudo apreciar en detalle tal y como indica el Informe final de 2015 del PNUD, las siguientes consideraciones que a continuación se presentan y que muestran que en 2015, incluso después de un esfuerzo coordinado y desconocido hasta el momento por su gran magnitud y escala y, por su compromiso internacional, los datos sobre la desigualdad, la pobreza y los problemas debidos al cambio climático seguían siendo demasiado altos.

Se procede a exponer las consideraciones finales del informe de resultados del PNUD sobre los Objetivos del Milenio, debido principalmente a dos importantes razones:

- 1º. Porque dichas consideraciones finales son poco conocidas a nivel general cuando en realidad son la causa de la definición e implementación de la posterior Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible pues se consideró que la acción mundial debía continuar para cambiar y mejorar las cifras y los datos monitorizados.
- 2º. Porque el contexto de los Objetivos del Milenio fortaleció el uso de datos sólidos y confiables para una toma de decisiones empírica, a medida que muchos países integraban los ODM a sus propias prioridades nacionales y estrategias de desarrollo. El

uso de datos confiables para monitorear el progreso de los ODM también permitió a los gobiernos a niveles nacionales y subnacionales enfocar de manera eficaz sus políticas, programas e intervenciones de desarrollo (PNUD, 2015, p. 12).

3.3.2. Consideraciones finales del Informe de 2015 sobre los Objetivos del Milenio

Tras la exposición de los logros de los Objetivos del Milenio se explicitan ahora las consideraciones finales del informe final con el orden que en el mismo se presentan (PNUD, 2015. pp. 10-11) para así obtener una visión completa y equilibrada de los retos pendientes a dicha fecha de cierre del programa los cuales fueron en su momento analizados para establecer una nueva estrategia en un marco de acción posterior que fue la actual Agenda 2030

1º La desigualdad de género todavía persiste:

- i. Las mujeres seguían siendo objeto de discriminación para acceder al trabajo, a los bienes económicos y para participar en la toma de decisiones privadas y públicas.
- ii. Las mujeres tenían mayor probabilidad de vivir en la pobreza que los hombres.
- iii. Las mujeres continuaban en desventaja en el mercado laboral. En todo el mundo, cerca de las tres cuartas partes de los hombres en edad de trabajar participaban de la fuerza laboral, en comparación con solo la mitad de las mujeres en edad de trabajar.
- iv. Globalmente, las mujeres ganaban en 2015, un 24% menos que los hombres.
- v. En el 85% de los 92 países para los que se dispone de datos sobre las tasas de desempleo por nivel de educación para los años 2012-2013, las mujeres con educación avanzada tienen tasas de desempleo mayores que los hombres con niveles de educación similar.

2º Existen grandes brechas entre los hogares más pobres y los más ricos, y entre zonas rurales y zonas urbanas.

- vi. En las regiones en desarrollo, los niños del 20% de los hogares más pobres tenían más del doble de probabilidades de sufrir retrasos de crecimiento que los del 20% más rico.
- vii. Era cuatro veces más probable que los niños de los hogares más pobres no asistieran a la escuela que los de los hogares más ricos.
- viii. Las tasas de mortalidad de menores de 5 años eran casi dos veces más altas para los niños en los hogares más pobres, que para los niños en los hogares más ricos.
- ix. En las zonas rurales, solo el 56% de los nacimientos recibía atención de personal de salud capacitado, en comparación con el 87% en zonas urbanas.
- x. Cerca del 16% de la población rural no usaba fuentes de agua mejoradas, en comparación con el 4% de la población urbana.
- xi. El 50% de las personas que vivían en zonas rurales no contaba con instalaciones de saneamiento mejoradas, en comparación con el 18% de las que vivían en zonas urbanas.

3º El cambio climático y la degradación ambiental socavan el progreso logrado, y las personas pobres son quienes más sufren.

- xii. Las emisiones de dióxido de carbono a nivel mundial se han incrementado en más de 50% desde 1990.
- xiii. Enfrentarse al aumento sin freno de las emisiones de gases de efecto invernadero y los posibles impactos resultantes del cambio climático, tales como la alteración de ecosistemas, las condiciones climáticas extremas y los riesgos a la sociedad, continuaba siendo un desafío urgente y crítico para la comunidad global.
- xiv. Se estimaba que se habían perdido 5,2 millones de hectáreas de bosques en el año 2010, un área del tamaño aproximado de Costa Rica.
- xv. La sobreexplotación de las poblaciones de peces marinos llevó al descenso en el porcentaje de aquéllas que se encuentran dentro de los límites biológicos seguros, desde 90% en 1974 a 71% en 2011.

- xvi. Disminuían las especies en general, tanto en sus cantidades como en su distribución, lo que significaba que estaban cada vez más bajo amenaza de extinción.
- xvii. La escasez de agua afectaba al 40% de las personas en el mundo y la proyección de la cifra iba en aumento.
- xviii. Los medios de vida de las personas pobres estaban más directamente vinculados a los recursos naturales, y como muchas veces viven en las zonas más vulnerables, son ellas quienes sufren más por la degradación ambiental.

4º Los conflictos siguen siendo la mayor amenaza al Desarrollo Humano.

- xix. Para fines de 2014, los conflictos habían forzado a casi 60 millones de personas a abandonar sus hogares. Siendo este el nivel más alto registrado desde la Segunda Guerra Mundial. Si estas personas fueran una nación, comprenderían el 24º país más grande del mundo.
- xx. Cada día, 42.000 personas en promedio se veían forzadas a desplazarse y obligadas a buscar protección debido a los conflictos; esto era casi cuatro veces más que la cantidad de 11.000 personas diarias del año 2010.
- xxi. La mitad de la población de refugiados bajo la responsabilidad del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados en 2014 estuvo compuesta por niños.
- xxii. En los países afectados por conflictos, la proporción de niños que no asistía a la escuela aumentó de 30% en 1999, a 36% en 2012.
- xxiii. Los países frágiles y afectados por conflictos eran típicamente los que tenían, y tienen, las tasas de pobreza más altas.

5º Millones de personas todavía viven en la pobreza y con hambre, sin acceso a los servicios básicos.

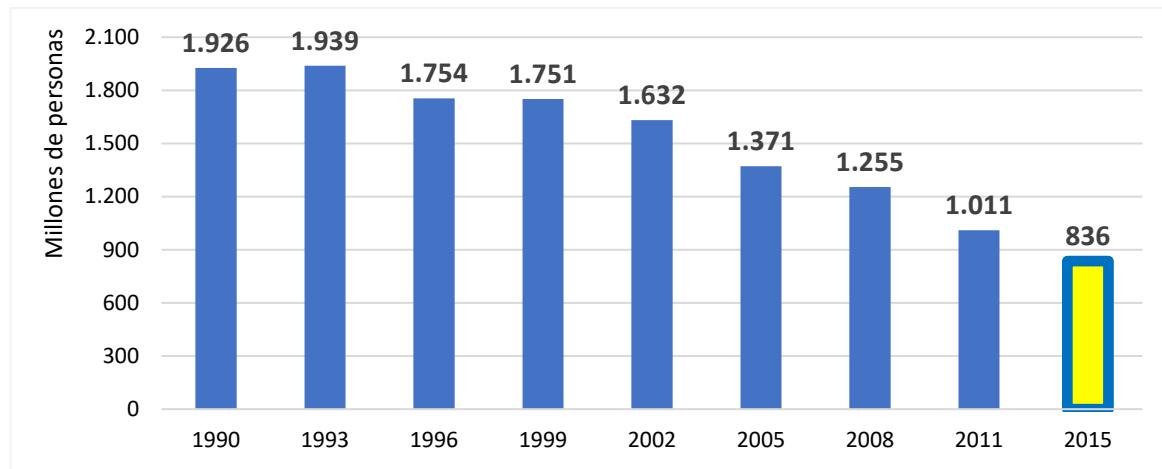
- xxiv. A pesar del enorme progreso, unos 800 millones de personas vivían en 2015 en pobreza extrema y sufriendo hambre.

- xxv. Más de 160 millones de niños menores de 5 años tienen una altura inadecuada para su edad, debido a una alimentación insuficiente.
- xxvi. 57 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no lo hacían.
- xxvii. Casi la mitad de los trabajadores del mundo todavía trabajaba en condiciones vulnerables y rara vez contaba con los beneficios vinculados a un trabajo decoroso.
- xxviii. Unos 16.000 niños morían cada día antes de cumplir los 5 años, la mayoría por causas prevenibles.
- xxix. La tasa de mortalidad materna en las regiones en desarrollo es 14 veces mayor que en las regiones desarrolladas.
- xxx. Solo la mitad de las mujeres embarazadas en regiones en desarrollo recibía la atención prenatal mínima recomendada de cuatro visitas.
- xxxi. Se estimaba que solo el 36% de los 31,5 millones de personas que vivían con VIH en las regiones en desarrollo estaba recibiendo la TAR⁴⁴ en 2013.
- xxxii. En 2015, solo una de cada tres personas (2.400 millones) utilizaba instalaciones de saneamiento no mejoradas, lo que incluye a 946 millones de personas que defecan al aire libre.
- xxxiii. En 2015 se estimaba que 880 millones de personas vivían en condiciones marginales en las ciudades del mundo en desarrollo.

Para finalizar este apartado sobre las consideraciones finales de los Objetivos del Milenio se representa gráficamente la evolución de la cantidad de personas que vive en el mundo con menos de 1,25 dólares día para el periodo 1990-2015, visualizando tanto el progreso realizado en cuanto a pobreza extrema como el enorme reto todavía latente a dicha fecha para el alcance de una mayor igualdad y aseguramiento de un entorno global de bienestar.

⁴⁴ TAR: El Tratamiento Antirretroviral es una combinación de medicamentos que, si bien no puede erradicar la infección por el VIH, mantiene suprimida la replicación viral y disminuye la morbilidad (tanto la relacionada con el sida como con otras comorbilidades que se asocian a ella), mejora la calidad de vida y previene la transmisión sexual del VIH.

Figura 19. Cantidad de personas que viven en el mundo con menos de 1,25 dólares al día (1990-2015)



Fuente: Elaboración propia basada en las consideraciones finales del Informe de 2015 sobre los Objetivos del Milenio

3.4. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. LA AGENDA 2030

El año 2015 resultó un año decisivo pues supuso una oportunidad sin precedentes para orientar el mundo hacia el Desarrollo Sostenible, y, además, tres eventos cruciales tuvieron lugar en dicho año:

1. La Conferencia de Addis Abeba...*Financiación del Desarrollo Sostenible*
2. La Cumbre de Nueva York...*Agenda 2030*
3. La Conferencia de París...*Cambio Climático*

Como punto de inflexión en la cooperación internacional se firma en la Conferencia de Addis Abeba el acuerdo evidenciado como absolutamente necesario para la obtención del fundamental apoyo financiero. Se aprobó entonces un marco específico para generar inversiones que impulsaran la Agenda de Desarrollo Sostenible. A través de este acuerdo se aprueban más de cien medidas concretas que abarcan todas las fuentes de financiamiento y contemplan aspectos que apoyan la ciencia, la tecnología, las innovaciones y el comercio. Se movilizan recursos nacionales a través de una ampliación tributaria, una mejora de los sistemas recaudatorios y una lucha contra la evasión fiscal y los flujos financieros ilícitos (ONU Noticias, 2015a). Posteriormente Ban Ki-moon, Secretario General de la ONU, presentó la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la Cumbre del 25 de septiembre

de 2015 que tuvo lugar en Nueva York, haciendo referencia al momento decisivo para la historia de la humanidad al que se había llegado. El Secretario General indicó que la nueva Agenda es una promesa que los dirigentes hacían a las personas de todo el mundo. Destacaron sus palabras sobre la Agenda constituida como una visión universal, integrada y transformadora para un mundo mejor:

- Una Agenda a favor de las personas, para poner fin a la pobreza en todas sus formas.
- Una Agenda en favor del planeta como hogar común.
- Una Agenda en favor de la prosperidad compartida, la paz y las alianzas de colaboración.
- Una Agenda que transmite la urgencia de tomar medidas contra el cambio climático.
- Una Agenda basada en la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos.
- Una Agenda que promete que nadie se quedará atrás.

En dicha Agenda 2030 se presentan los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como guía de acciones necesarias en favor de las personas y del planeta para alcanzar con éxito el proyecto de un compromiso político y de una alianza mundial renovada. En definitiva, los Objetivos de Desarrollo Sostenible son considerados como de valor universal, “transformadores e inclusivos, y su finalidad es garantizar una vida sostenible, pacífica y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro” (UNESCO, 2017a).

Estos objetivos aprobados para hacer frente a los grandes desafíos mundiales necesitan estrategias para el alcance de alianzas y de soluciones globales. Al hablar de desafíos mundiales cruciales para la supervivencia de la humanidad y que son abordados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible se hace referencia a los siguientes:

1. los límites ambientales y los umbrales críticos para el uso de los recursos naturales, la erradicación de la pobreza y el desarrollo económico,
2. la provisión y la atención a las necesidades sociales que incluyen educación, salud, protección social y oportunidades laborales,
3. el cambio climático y la protección del medio ambiente.

Según la UNESCO los objetivos se enfocan en las barreras sistémicas presentadas en el capítulo anterior sobre economía y sociedad, es decir, en las barreras de:

1. la desigualdad,

2. los patrones de consumo sostenible,
3. la capacidad institucional débil,
4. la degradación del medio ambiente.

De igual modo, señala que para cumplir con los objetivos y con la implementación de la Agenda 2030 se deben asumir responsabilidades, establecer marcos de acción y políticas y medidas a nivel nacional satisfaciendo todos con su parte de compromiso. Al referirse a “todos”, la UNESCO identifica:

1. los gobiernos,
2. el sector privado,
3. la sociedad civil,
4. todo ser humano en el planeta.

Los objetivos finales de la Agenda pese a diferenciarse claramente unos de otros y requerir actuaciones concretas diversas si se implementan conjuntamente están llamados a “promover la prosperidad y la seguridad de generaciones presentes y futuras” (ONU 2015c, p.8). Además, estos objetivos de: erradicar la pobreza, mejorar las condiciones de vida de la población y lograr la rápida transición a una economía baja en carbono y resiliente al cambio climático se refuerzan mutuamente y son en realidad dependientes unos de otros.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas propuestos por el Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General “poseen el potencial para transformar la sociedad y movilizar a personas y países; integran los asuntos pendientes de los Objetivos del Milenio y van más allá” (ONU 2015, p.9). Cuando se indica que estos nuevos objetivos van todavía más allá es tanto por los temas que abarcan como por el enfoque dinámico que adoptan para lograr la igualdad de género, así como por el ambicioso acuerdo sobre financiación al desarrollo que le acompaña y el esfuerzo tecnológico que requiere. La Agenda tal y como indicó el Secretario General de la ONU en 2015 comprende un programa de políticas que orienta las inversiones hacia esferas donde existen necesidades a nivel mundial y armoniza todas las corrientes de financiación con las prioridades económicas, sociales y ambientales, presentando un paquete de más de 100 medidas concretas referentes a todas las fuentes de financiación, pública y privada, nacional e internacional. El conjunto de esfuerzos del sector privado, de la sociedad civil, de las organizaciones filantrópicas y del Estado “suponen un enorme impulso para la

revitalización y el impulso de la alianza mundial para el desarrollo sostenible” (ONU 2015, p.10). Cabe mencionar que la Agenda trata de fortalecer: los datos, la vigilancia y el proceso -tanto del progreso en el desarrollo sostenible como el proceso de financiación del mismo-. Siendo conscientes de la importancia de estos aspectos se hace hincapié no solo en la rigurosidad financiera y económica a la cual se debe la Agenda sino tal y como se reflejó en el capítulo anterior sobre el entorno económico, en el refuerzo que se proporciona a las mediciones no solo puramente de índole económico y también a la mejora en la fiabilidad y transparencia de todas ellas.

Para obtener más información en relación a cada uno de los 17 ODS, se ha elaborado el *anexo 1* el cual presenta una información precisa sobre sus características y sus metas.

Tras esta información se finaliza este capítulo tercero incidiendo en la universalidad e indivisibilidad de la Agenda pese a presentar objetivos diferenciados, pues dicha Agenda:

“Apunta a todas las naciones, del sur y del norte del mundo. Todos los países que firmaron la Agenda 2030 deben alinear sus propios esfuerzos de desarrollo con el fin de promover la prosperidad y proteger al planeta, para así alcanzar un desarrollo sostenible. Por lo tanto, con respecto a los ODS, todos los países pueden considerarse en desarrollo y todos deben tomar medidas urgentes” (UNESCO 2017a, p.6).

CAPÍTULO 4

ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO Y DE
RESPONSABILIDAD

4

La concienciación respecto a la necesaria aceptación de la responsabilidad que tienen las instituciones educativas al servicio de la comunidad y de la sociedad ha ido creciendo y está cada día más presente, multiplicando las iniciativas en torno a la Responsabilidad Social. Concretamente, en torno a la Responsabilidad Social Universitaria, al referirnos a la educación superior. De hecho, recordando la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*, “la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y sus actividades a erradicar la pobreza, la intolerancia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades” (UNESCO, 1998, p.105). Aunque, sin duda, esto abre cuestiones complejas, y muestra modelos institucionales que se enfrentan a dudas y debates sobre cómo actuar (Tapia, 2008).

Por ello, desde este cuarto capítulo, se recogen numerosos aspectos que pretenden organizar y centrar información necesaria en cuanto a la educación como fundamento del progreso humano, a la necesaria reflexión en, y sobre, el proceso educativo, y por supuesto, en relación al significado de la *Responsabilidad Social Compartida*, la cual, supone ahondar en la “noción de participación con una orientación compartida, y como ejercicio de democratización como meta y como trayectoria” (Vitón, 2012, p.133).

Sin olvidar, el papel fundamental que la *Educación en Valores* entraña y que acompaña a la comunidad educativa para formular propuestas, y, por tanto, que acompaña al recorrido completo seguido por la *Educación Ambiental*, la *Educación en Sostenibilidad*, y, en definitiva, por la *Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible*.

4.1. INTRODUCCIÓN

El proceso actual de transformación social mundial abre ante nosotros nuevos horizontes sobre los cuales debemos reflexionar detenidamente para establecer unas pautas de reorientación y posteriormente de actuación como integrantes de la comunidad educativa y en definitiva como ciudadanos de una sociedad cambiante, una sociedad que promueve la acción y que se implica.

Este tercer marco teórico pone el foco sobre todo en las dos primeras preguntas de investigación:

- ¿La misión social de la educación con su componente ético-cívico es base para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y, para la mejora de una comunidad democrática y responsable?
- ¿Existe un espacio de aprendizaje común que englobe a la comunidad educativa, con una guía y procedimientos de trabajo estructurados y ampliamente reconocidos, a favor de la correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible?

A su vez, este capítulo da alcance a los dos primeros objetivos principales generales OPG1 y OPG2.

OPG 1. Profundizar sobre conceptos clave del Desarrollo Humano y Sostenible, a través de una fundamentación del marco económico, medioambiental y socio-educativo, para que su comprensión permita una adecuada reflexión sobre la necesidad de implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OPG 2. Aceptar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como elemento esencial para alcanzar una comunidad educativa *consciente* para actuar y despertar una crítica y una acción en favor de una sociedad y de una realidad más equilibrada y sostenible en el largo plazo. Precisando que esta educación por sí sola no es suficiente, pero sin ella, no se logrará un futuro más sostenible (CMMAD, 1987; OEI, 2009; UNESCO, 2015-2016-2017; PNUD 2018-2019).

El orden establecido en este marco teórico es el siguiente: se comienza con la relación entre educación y progreso humano a través de un breve recorrido que presenta ideas concisas de autores relevantes y se incide de un modo particular en la terminología empleada por Savater (1997) sobre el *aprendizaje humanizador* y las *capacidades cerradas y abiertas*, con la intención de relacionar estas con el significado de las *capacidades* tal cual son tratadas en el *Informe del Programa de las Naciones Unidas sobre desigualdades del Desarrollo Humano en el siglo XXI*.

En un segundo apartado se incide en la necesaria reflexión de los/as docentes para movilizar esquemas de pensamiento y acción, pues la comunidad educativa tiene un papel fundamental como “escenario de aprendizaje” (Benayas y Marcén, 2019) y como entorno de generación de nuevas ideas y conocimientos. Con este propósito se indaga en la teoría de la actividad reflexiva como acto de intelectualización y diferenciación, presentando las fases del proceso reflexivo de Dewey (1998).

En un tercer apartado se centra la atención en la *educación en valores* la cual permite identificar la información sobre la *Responsabilidad Social Compartida*, y sobre los instrumentos de una acción educativa consciente, comprometida con la transparencia y con la corresponsabilidad. Una acción educativa cuyo análisis y comprensión permite determinar posteriormente en el capítulo de *Conclusiones* una propuesta terminológica propia de esta tesis: la *Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable*, entendida como marco y medio de actuación local y global que recontextualiza el principio de la educación como bien público y como bien mundial común.

Y, por último, se incide en este capítulo en la Educación Ambiental y el recorrido que esta ha tenido hasta ser identificada mayormente con la Educación en Sostenibilidad.

4.2. LA EDUCACIÓN COMO FUNDAMENTO DEL PROGRESO HUMANO

Existe un amplio consenso sobre la criticidad y la complejidad del momento actual debido a encontrarnos frente “a un nuevo contexto con nuevos problemas, muchos de ellos generados por la falta de sostenibilidad en el crecimiento económico, como también, frente a una realidad ya conocida donde los problemas de las desigualdades y la pobreza siguen latentes” (Baeza, 2020, p.1). Esta situación que requiere de una mirada al pasado, al presente y al futuro necesita sin lugar a dudas de una nueva contextualización de la educación, dada la influencia directa que presentan sobre ella las transformaciones que se generan y se desarrollan en el contexto sociopolítico, económico y cultural (Guarro, 2005), y dada a su vez la influencia que la educación puede tener en el devenir de las actuaciones presentes y futuras de la sociedad. Por consiguiente, se considera que la educación y el progreso van de la mano; progreso entendido como marcha ascendente a lo largo de la historia y referido a cualquier aspecto tecnológico, económico y por supuesto social, el cual, mantiene una estrecha relación con el esfuerzo diario de docentes y de personas involucradas en la educación formal e informal, que sostienen la esperanza tanto individual como común y compartida, de una sociedad y un mundo mejores.

Como indica Gimeno en su libro *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (2000):

“La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de la vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación”.

Esta cita sirve de ejemplo para apoyar la relación entre la educación y el progreso humano, y, para reflexionar sobre cómo la educación puede generar un nuevo orden social más racional y respetuoso con todas las personas y con el medio en que vivimos y que nos sustenta.

Resulta pertinente, continuar con otras publicaciones y autores de gran relevancia que han sido base de conocimiento y consideración en este sentido, como por ejemplo *Aprender a ser: la educación del futuro* (Informe Faure, 1972), *La educación encierra un tesoro* (Informe Delors, 1996), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, E. 1999).

Dándoles el reconocimiento que merecen se hace también necesario valorar el alcance de sus consideraciones, pero, teniendo en cuenta el agitado tiempo en el cual nos encontramos, donde las sociedades están más conectadas que nunca y donde todavía persisten de un modo exagerado y latente, conflictos y situaciones que empeoran las desigualdades y las posibilidades de un desarrollo sostenible.

Se reclama por tanto una nueva reflexión para reorientar y fortalecer la educación y el aprendizaje, para contribuir a todas las actividades en favor del desarrollo sostenible (UNESCO, 2020). Esto significa ir más allá de los conocimientos teóricos, significa reorganizar un enfoque multidimensional de comportamientos y hábitos en nuevos entornos de aprendizaje que favorezcan la comprensión cultural y las competencias ligadas a la obtención de unas revalorizadas dimensiones sociales, económicas y medioambientales. De modo que, incluso *los cuatro pilares de la educación*⁴⁵ del Informe Delors, quedan expuestos a una nueva realidad que integra de modo automático la sostenibilidad. Siendo estos pilares; el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, se readaptan bajo un importante ejercicio crítico y con un grado de dinámica y visión a largo plazo, para así tener en cuenta no solo los aspectos sociales y culturales que surgen en las relaciones humanas, sino también, el impacto medioambiental que tienen nuestro crecimiento económico, nuestro avance tecnológico y nuestros hábitos de consumo.

En este breve recorrido en el cual se nombran significativos autores que enmarcan la educación como fundamento del progreso humano, también cabe considerar la aportación de Federico Mayor, Director General de la UNESCO, al escribir en 1999, el prefacio de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morín. En el mismo se advertía sobre la incertidumbre de cómo será el mundo que dejaremos a nuestros nietos y a los hijos y a los nietos de éstos, e indicando la necesidad de transformación de la sociedad para poder cubrir las necesidades humanas futuras, debiendo trabajar para construir lo que denomina un “futuro viable” y que tiene como términos clave: la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural y donde la “durabilidad” sea base del modo de vida. Ante esta idea de futuro que predice, que en realidad cada vez deja de ser más incierta para ser

45 En el *informe Delors* de 1996 se presentan los cuatro pilares de la educación, base de una considerable teoría pedagógica que ha influido y determinado desde la formación de los docentes y de las docentes, hasta la elaboración y adaptación de planes de estudio de diferentes países, incluido España.

cierta en el cumplimiento de las peores previsiones, la educación es presentada como “la fuerza del futuro”, por ser el instrumento más poderoso para realizar el cambio.

Otras aportaciones refuerzan la educación como palanca y soporte fundamental para actuar y despertar una crítica y una acción en favor de una sociedad y de una realidad más equilibrada y sostenible en el largo plazo. Si bien, se percibe entonces, la complicación de optar por un tipo u otro de sociedad, ya que cuando se habla de promover un espíritu crítico y una participación activa socialmente hablando, en realidad se abren múltiples posibilidades, tantas como personas hay. Por ello se enfatiza en este desarrollo teórico del trabajo de tesis, en la necesidad de resaltar que la base y los cimientos de nuestra educación, de nuestra comunidad y por tanto de nuestra sociedad, son constituidos por el *aprendizaje humanizador* (Savater, 1997), que tiene en cuenta esa complejidad. Dicho aprendizaje debe ser comprendido en toda su extensión, son sus implicaciones y matices, “debido a la vinculación intersubjetiva que presenta con otras conciencias, es decir, debido a que resulta fundamental la interrelación con nuestros semejantes y la transmisión de los saberes humanamente relevantes”, (Savater, 1997).

Además del concepto de *aprendizaje humanizador*, Savater diferencia otros términos en línea con la relación entre la educación y el progreso humano, siendo estos las *capacidades cerradas*, y las *capacidades abiertas*.

Entre las *capacidades cerradas* se encuentran por ejemplo las funciones básicas de andar o vestirse, leer o escribir, y en cambio, entre las *capacidades o habilidades abiertas*, se encuentran aquellas que necesitan de un dominio gradual, pero, que tienen una dificultad para conseguir su pleno dominio, el cual es difícilmente alcanzable. “Cada persona podría desarrollar un conocimiento sobre ellas y siempre se podría seguir avanzando en su conocimiento de un modo notable” (Savater, 1997). Aplicando los términos a la realidad de nuestra comunidad educativa, cabe enfocar estas *capacidades abiertas* como parte fundamental no solo del desarrollo del alumnado, sino del profesorado, el cual se enfrenta a una serie de disciplinas y saberes “técnicos” que forman su bagaje y especialización, y lo que más importante, le forman a sí mismo.

Estos conceptos ponen de relieve similitudes, pero también diferencias con las ideas y terminología descritas en el *Informe del Programa de las Naciones Unidas sobre desigualdades del Desarrollo Humano en el siglo XXI*.

Savater habla de *capacidades o habilidades cerradas y abiertas*, haciendo referencia como se ha indicado a la idea del dominio de aquellas que requieren de más pericia y conocimiento. Y, el *Informe del Programa de las Naciones Unidas sobre desigualdades del Desarrollo Humano en el siglo XXI* habla de *capacidades básicas y aumentadas* refiriéndose a su evolución según las circunstancias, pero también en función de los valores, demandas y aspiraciones cambiantes de las personas” (PNUD 2019, p.7).

En cuanto al significado; las *capacidades básicas* son aquellas asociadas a la ausencia de privaciones extremas, y, las *capacidades aumentadas* son aquellas que permiten a las personas disfrutar de mayores opciones a lo largo de sus vidas, tal y como manifestaba Angus Deaton⁴⁶, permiten a las personas “no perder la narrativa de sus vidas, sus expectativas de progreso”. El informe del PNUD trata las “capacidades humanas entendidas como la libertad para tomar decisiones vitales” (PNUD 2019, p.7) y que por ser fundamentales ocupan un lugar esencial en el Desarrollo Humano, debido a lo cual cuando se explora y analiza las desigualdades, se hace en términos de capacidades. Precisamente, por este motivo la educación incide considerablemente en el Desarrollo Humano y Sostenible, y, en el tránsito de las *capacidades básicas* a las *aumentadas*, ya que la educación promueve un pensamiento crítico y un aprendizaje social que implica nuevos conocimientos para una acción transformadora en entornos participativos, de deliberación y de adaptación (Wenstein et al. 2013).

En este apartado se resaltan estos conceptos con la intención de hacer comprender cuán de importantes son para el desarrollo de la vida humana, pues sin dichas *capacidades* las nociones de libertad en el sentido de elección para llevar una u otra vida, y, de bienestar, no tienen sentido (Sen, 1999; Duflo, 2010).

La evolución de las *capacidades básicas* a las *aumentadas* refleja la evolución que se produjo también entre los Objetivos del Milenio y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, y refleja igualmente la concepción de “una ciudadanía que incluye al ser humano y a todos los

⁴⁶ Angus Deaton, nacido en 1945 en Edimburgo (Escocia). Matemático y economista, formuló la Paradoja Deaton basado en la observación de un exceso de suavidad en el consumo frente a las crisis de los ingresos. Otras áreas de sus investigaciones son el desarrollo económico, la medición de la pobreza mundial y la economía de la salud. Galardonado en 2015 con el Premio Nobel de Economía por sus análisis sobre los sistemas de demanda, el consumo y los ingresos, la pobreza y el bienestar.

pueblos en el gozo de la igualdad social y económica, que permite la participación en la educación, la salud, el bienestar económico y la seguridad” (Forestello, 2013, p.47).

A continuación, se presenta el esquema que identifica los elementos y logros de las capacidades básicas y de las aumentadas para mejor comprensión del significado de las mismas.

Figura 20. Elementos y logros de las capacidades básicas y aumentadas

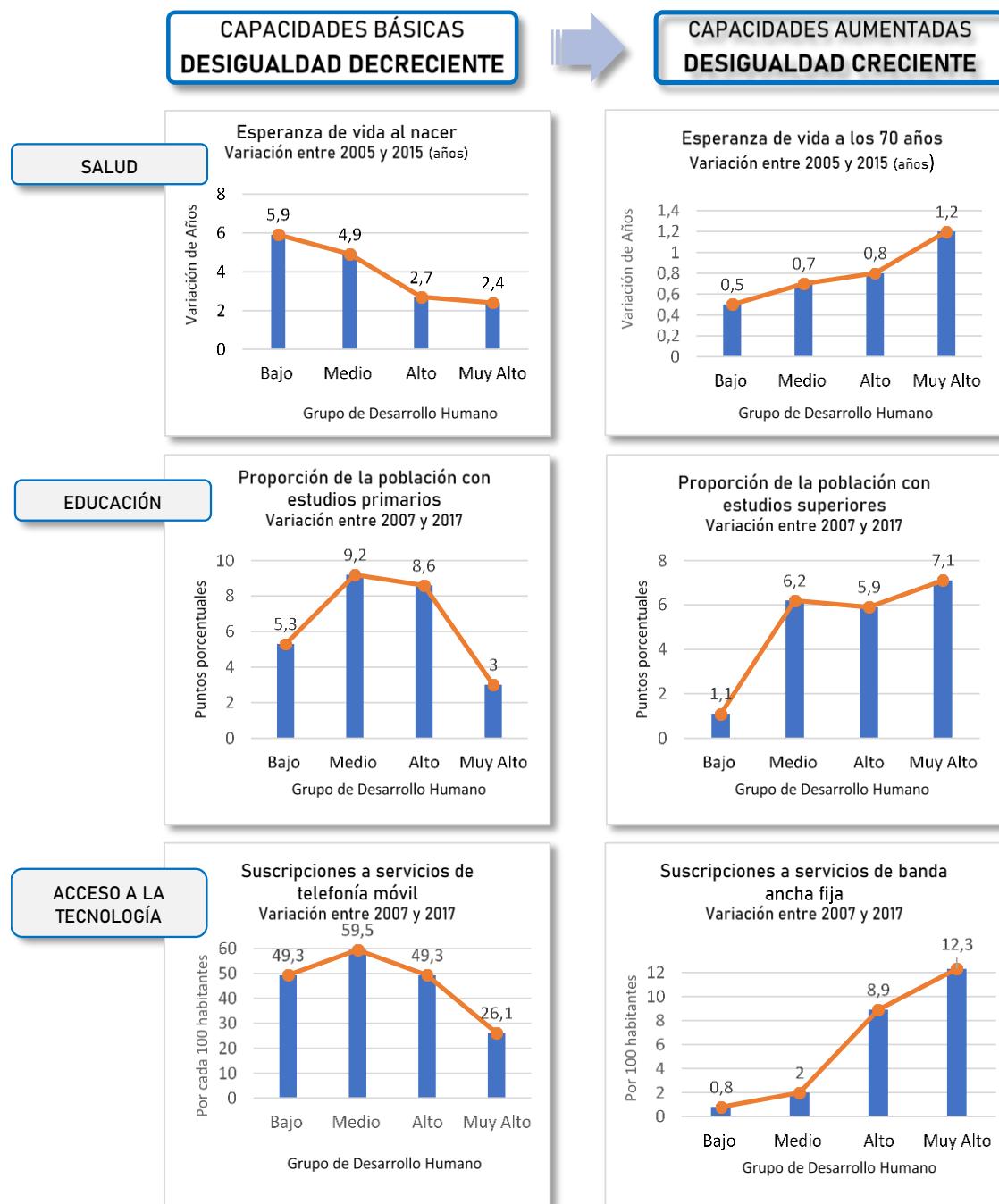
| Elementos y logros de las capacidades | |
|--|--|
| Capacidades BÁSICAS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La supervivencia en la primera infancia ▪ La enseñanza primaria ▪ La tecnología básica ▪ Resiliencia frente a crisis recurrentes |
| Capacidades AUMENTADAS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso a una atención de la salud de calidad en todos los niveles ▪ Educación de alta calidad en todos los niveles ▪ Acceso efectivo a tecnologías modernas ▪ Resiliencia frente a nuevas crisis desconocidas |

Fuente: elaboración propia según datos del Informe sobre el Desarrollo Humano del PNUD 2019

Del *Informe sobre el Desarrollo Humano 2019 de la Organización de las Naciones Unidas*, surgió un mensaje clave en cuanto a la divergencia en las *capacidades aumentadas* que se está produciendo en el mundo pese a la convergencia de las *básicas*, ya que tiene un efecto inmediato y un enlace directo con una nueva generación de desigualdades, no siempre advertida ni desde la sociedad ni desde la comunidad educativa.

Las *capacidades aumentadas* tienen una gran relevancia tanto en lo personal como en lo profesional y más, dados los cambios que se están produciendo en las condiciones de vida, en comportamientos y hábitos sociales y de comunicación, así como en el entorno laboral y en el mundo empresarial en general, todos ellos influenciados por el uso de tecnologías avanzadas y por la conectividad, por estos motivos “estas nuevas desigualdades tienen un repercusión notable en la sociedad del siglo XXI y determinan las posibilidades de los ciudadanos de desenvolverse en la economía de conocimiento y hacer frente al cambio climático” (PNUD, 2019, p.11) y los objetivos de sostenibilidad. Se muestra en la siguiente figura la evolución de ambas capacidades, hasta antes de la pandemia por Covid-19.

Figura 21. Lenta convergencia de capacidades básicas, rápida divergencia de capacidades aumentadas



Fuente: Recuperado del Informe de Desarrollo Humano PNUD 2019 según cálculos de la Oficina del Informe sobre el Desarrollo Humano. Basado en datos del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas, del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas y de la Unión Internacional de Telecomunicaciones

Tal y como se acaba de representar, las estimaciones disponibles indican que las *capacidades básicas* (la esperanza de vida al nacer, el porcentaje de población con estudios primarios y el número de suscripciones de telefonía móvil), muestran una lenta reducción en

sus desigualdades en la mayoría de los países, en todos los grupos de Desarrollo Humano, - bajo, medio, alto y muy alto-, aunque quede todavía mucho por hacer pues “se advierte que a este ritmo no se conseguirá erradicar las privaciones extremas en la salud y la educación para 2030” (PNUD, 2019, p.8).

En cambio, en relación a las desigualdades en las *capacidades aumentadas* los datos muestran que estas están aumentando. Por ejemplo, se puede apreciar en dicha figura que el aumento de la esperanza de vida a los 70 años en los países de Desarrollo Humano muy alto, duplicó aquel de los países con Desarrollo Humano bajo. De hecho, se está apreciando un patrón en la divergencia de las *capacidades aumentadas*, desvelando importantes diferencias por ejemplo entre la proporción de la población con estudios superiores en países con Desarrollo Humano muy alto y con Desarrollo Humano bajo, siendo esta de seis puntos porcentuales de diferencia de un grupo versus el otro, así como en el indicador de suscripciones a servicios de banda ancha fija cuyo ritmo de crecimiento es quince veces mayor en los países con Desarrollo Humano muy alto sobre aquellos países con Desarrollo humano bajo.

Es conveniente atender y comprender este marco actual, pues las capacidades se van construyendo a lo largo de toda la vida y el hecho de “contar con las capacidades básicas es decisivo para la posterior formación de capacidades aumentadas en etapas vitales posteriores” (PNUD, 2019, p. 18), y además, se observa que la sociedad, la economía, la política y el medioambiente no se entienden, desencadenando episodios de desequilibrios y/o desastres que provocan entre otras cosas movimientos masivos de la población.

Se reclama con urgencia para atender estas complejidades, entre otras cosas, la necesidad de implementar equipos multidisciplinares. Dichos equipos reconocen la necesaria labor de economistas, biólogos, técnicos de diferentes especialidades y también expertos del ámbito educativo, al considerar el importante papel de la educación como motor de cambio social y ambiental, contando, además, con la participación como escenario de aprendizaje (Benayas y Marcén, 2019).

Además, los dos últimos años vividos desde la pandemia han incidido en el ámbito y contexto mundial, demostrando nuestra fragilidad y también, cómo la globalidad y la interconexión actúan como amplificadores de efectos no deseados como la expansión inmediata, en este caso, de la Covid 19. De ahí, la importancia del trabajo conjunto de dichos

equipos multidisciplinares, y la necesidad de una actuación coordinada y participativa para, tal y como señala el reciente informe de la UNESCO del 2022 “cambiar el mundo y reimaginar nuestros futuros” (p. 3), estimando siempre “la educación como el principal camino para abordar las desigualdades arraigadas en nuestra sociedad” (p.7).

Por consiguiente, se apela a la comunidad educativa como entorno de debate, de generación de nuevas ideas, de asimilación de nuevos conocimientos y de comportamiento responsables, para focalizar el cambio social que profundiza en ese *aprendizaje humanizador* resaltado anteriormente, y, se insiste en la necesidad de completar la formación de los/as docentes para que impulsen y lideren la transición hacia modelos de una economía y de una participación diferente “movilizando esquemas de pensamiento y de acción” (Altet, 1994). Y, en consideración hacia esa movilización de esquemas de pensamiento y de reflexión se profundiza a continuación en el siguiente apartado sobre *el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*.

4.3. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y EL PROCESO EDUCATIVO

Considerando los escenarios del entorno socioeconómico que se perfilan el siglo XXI y sin olvidar que el progreso no debiera ser exclusivamente técnico, puesto que también viene determinado por la socialización, la cual supone la interiorización de las conductas, las actitudes y valores para participar en la vida social, cobra cada vez más fuerza la idea de la necesaria reflexión por parte de la comunidad educativa y del profesorado en particular, para abordar los crecientes desafíos y para mantener esa mirada hacia el largo plazo que implica la sostenibilidad.

En consonancia con estas ideas se recuerdan las palabras de Morin:

“Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro” (Morin, 1999, p.6).

En los años 90, John Dewey plantea una serie de ideas y conceptos en relación al pensamiento reflexivo que ligan con la planteada necesidad de reflexión por parte de la

comunidad educativa y del profesorado sobre la Responsabilidad Social, y sobre las cuales se va a trabajar.

La siguiente consideración lógica de dicho autor, pone de relieve que el pensamiento auténtico desemboca en la apreciación de nuevos valores, lo cual es fundamental en esta situación para que tanto docentes como posteriormente el alumnado “puedan desarrollar el conocimiento y la conciencia necesarios y llevar adelante acciones para transformar la sociedad actual en una sociedad más sostenible” (UNESCO, 2020, p.1):

La función del pensamiento reflexivo, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa (Dewey, 1993).

Este trabajo de tesis plantea una similitud entre lo que el filósofo John Dewey denomina como *una situación desconcertante y confusa*, que serían los desafíos, problemas y tensiones con altos niveles de complejidad económica y social para la formulación de políticas y procesos sostenibles, y donde tras una deducción genuina y un pensamiento reflexivo, es sustituida por *una situación clara, ordenada y satisfactoria*.

Lo crucial es que exista un detonante de esa crítica reflexiva que nos mueva a la acción, de modo que llevando a nuestro ámbito de estudio las palabras de John Dewey, no debiera existir entre la comunidad educativa y los docentes una situación de impasividad ante la compleja realidad actual, sino que hubiera un esfuerzo voluntario, reflexivo y consciente que permita que la situación inicial de desconcierto y confusión diera paso a una situación más clara y satisfactoria donde la educación como fuerza transformadora promoviera los derechos humanos y la responsabilidad compartida.

De ahí, la importancia de las *actitudes* que hacen que se movilice el esfuerzo y se gestione el cambio correctamente en diferentes niveles tanto teóricos como prácticos. Observando, además, que para que la escuela entendida en su más amplio significado cultive la mejora de las actitudes de los docentes y resto de agentes involucrados, no basta con voluntad y disposición personal, sino que “debe haber comprensión de las formas y las técnicas que constituyen los canales a través de los cuales esas actitudes pueden operar de la manera más provechosa” (Dewey, 1993, p. 42). Se detallan a continuación las cinco fases del pensamiento reflexivo delimitadas por John Dewey, con una adaptación personal añadida, para que sirva a

modo de marco de la realidad de este trabajo de investigación, y para así obtener una mejor comprensión de la esencia de la actividad reflexiva requerida en el contexto educativo.

Figura 22. Fases del pensamiento reflexivo según John Dewey

| Fases o aspectos del pensamiento reflexivo | |
|---|---|
| Primera fase | Sugerencia |
| Segunda fase | Intelectualización |
| Tercera fase | La idea conductora, hipótesis |
| Cuarta fase | Razonamiento |
| Quinta fase | Comprobación de hipótesis por la acción |

Fuente: elaboración propia según datos de Dewey, 1998

Primera fase: sugerencia

Se entiende que lo más “natural” es seguir adelante actuando manifiestamente, en nuestro caso podríamos decir que sin cuestionar en un primer momento la necesidad de cambios e innovaciones pedagógicas que pudieran impulsar las transformaciones necesarias en materia de sostenibilidad. Pero llega un momento en el que la situación desordenada e inquietante detiene temporalmente esa actividad directa y pese a que la tendencia a *actuar* persiste, se desvía y adopta la forma de una idea o una sugerencia. La sugerencia sería la hipótesis o idea conductora para iniciar y guiar la observación.

Por tanto, “se necesita de una inhibición de la acción directa para la actitud de vacilación y postergación, esencial para el pensamiento” (Dewey, 1993, p. 103).

Será relevante contrastar si entre la comunidad educativa, y en concreto entre los docentes, se encuentra esta primera fase de *sugerencia*. Se recuerda que en párrafos anteriores se ha hablado de *un primer detonante* de esa crítica reflexiva y ahora se encuadra el mismo en el concepto de *sugerencia* como primer punto de inflexión de un comportamiento que hasta ese momento era *plano*⁴⁷ y que se irá modificando con una actitud de mentalidad abierta,

⁴⁷ Se denomina *comportamiento plano* en esta tesis a aquel que sigue adelante sin cuestionar la necesidad de cambios en relación a la situación de desafíos y problemas de desarrollo sostenible en su nivel social o económico, y, *comportamiento vehemente* a aquel que tras un primer detonante introduce en su día a día una crítica reflexiva ante una preocupación

entusiasmo y responsabilidad, lo cual promoverá una investigación por parte del docente y una profundización en el cambio de la metodología de enseñanza teniendo en cuenta ahora nuevos recursos, nuevos contextos y nuevos objetivos a alcanzar.

Segunda fase: intelectualización

“La situación confusa, inquietante y conmovedora, se da allí donde la dificultad, por así decirlo, se expande por toda ella y la impregna en su totalidad” (Dewey, 1993, p. 103). Nuestra incomodidad, la commoción que perturba la actividad cotidiana, la dificultad que se va localizando y definiendo, se va convirtiendo en un auténtico problema, en algo intelectual, es decir, que dicha perturbación desarrolla una sugerencia que forma la actividad reflexiva y el proceso de *intelectualización*.

Se señala, por tanto, que siempre que se produce actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un principio era una cualidad emocional, siendo esta una aseveración importante ya que en la realidad de la Responsabilidad Social Educativa encontramos una serie de emociones, de rasgos morales y de creencias que se ven necesitadas de un pensamiento reflexivo que constituya un examen activo y cuidadoso de las mismas, a la luz de fundamentos y conclusiones⁴⁸.

Se hace especial hincapié en la relevancia de la fase de intelectualización del pensamiento reflexivo en nuestro ámbito educativo, ya que el reto ante el que se encuentra el profesorado es doble, por un lado desarrollar en un marco de investigación su propio proceso de intelectualización para transformar el problema y el desconcierto ante el desarrollo sostenible, teniendo en cuenta el grandísimo abanico de causas y efectos que este tiene en diferentes ámbitos de la vida y de las relaciones sociales y económicas, y por otro lado, conseguir que el alumnado sea parte fundamental y activa de este proceso de pensamiento crítico y reflexivo y no un alumnado pasivo, lo cual supone una importante transformación del

determinada por dichos desafíos y problemas, procurando inducir y realizar una acción expresa tanto personal como profesional.

48 Dewey, J., (1993) en el capítulo titulado *¿Qué es pensar?* explica la importancia de confirmar creencias apoyadas en una ampliación del área de observación y en un cuidadoso estudio que razona sobre conclusiones y posibilidades. De aquí la importancia de la incertidumbre y de la investigación para esclarecer dudas y disipar la perplejidad. Este proceso de investigación que acompaña a la reflexión, permite examinar emociones, rasgos morales y creencias bajo un factor orientador y estabilizador.

día a día en el aula y el impulso de una “pedagogía crítica que arraigada a una visión ética procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen, y que se preocupa de la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que ayuden a los estudiantes a adoptar tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica”, (Imbernón, 1999, p. 57).

Es significativo en este punto, insistir en cómo la reflexión, con ese proceso de intelectualización, refuerza la didáctica, pues como a continuación se lee:

“La didáctica no es únicamente la técnica que el profesor utiliza para desarrollar la clase, sino la propia reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos que tienen que tener en cuenta las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de una sociedad, además de las características cognitivas y afectivas de los alumnos” (Liceras, y Romero, 2016, p. 17).

Tercera fase: la idea conductora, hipótesis

La primera sugerencia “irrumpe en la mente” pero no hay un control directo de esta ocurrencia, no hay nada *intelectual* hasta que vemos qué hacemos con ella, cómo la utilizaremos después de haberse presentado como una idea. Como se indicó en la primera fase, tenemos la sugerencia como punto de inflexión y cambio de un *comportamiento plano* hacia un *comportamiento vehemente* con una mentalidad abierta y una actitud diferenciadora.

En la medida en que se vaya identificando correctamente cuál es la dificultad, tendremos una mejor idea de la clase de solución que necesita. Los hechos o datos irán planteando el problema ante los docentes, y la comprensión del problema corregirá, modificará, expandirá la sugerencia original y de esta manera la sugerencia se convertirá en suposición definida o *hipótesis*.

Las personas con conocimientos, actuarán de un modo diferenciador respecto a personas más inexpertas, no actuarán al azar por una coronada -la sugerencia- ante un problema, sino que en primer lugar se *observa* con especial cuidado y se utilizarán los métodos y las técnicas de personas familiarizadas con dicho problema. “*La idea de la solución es así controlada por el diagnóstico realizado*”. (Dewey, 1993, p.105).

Cuarta fase: razonamiento

Las observaciones que se realizan constituyen los hechos y éstos regulan la formación de sugerencias, ideas e hipótesis. En casos complejos como el que nos ocupa, hay largas cadenas de razonamiento en la que una idea lleva a otra y la cantidad de eslabones del razonamiento dependerá de los conocimientos de que dispongamos, de la experiencia anterior y de la educación especial del sujeto de la investigación.

En nuestro caso, por ejemplo, las comunidades educativas y los/as docentes debieran enfocar entonces el razonamiento hacia la necesidad de concebir y materializar una nueva concepción del sistema de producción y consumo, pues la afirmación de que la educación es indispensable para favorecer el cambio en los comportamientos y para dotar a las personas de las competencias esenciales para un nuevo modelo de desarrollo, puede quedarse en eso, en una afirmación que no se hará realidad si no se adaptan procesos integrales en las propias comunidades educativas, si no se trabaja en comunidades de aprendizaje que engloben a agentes externos e internos, si no se realiza una revisión profunda de la didáctica, si no se observan unas competencias específicas de los docentes y del alumnado, y si no se realiza un plan de comunicación y de formación del profesorado óptimos y participativos. Evidenciando la cantidad de eslabones del razonamiento que se tienen presentes y que conforman un proceso con multitud de elementos en juego.

Más adelante, en la investigación cualitativa y cuantitativa se razonará sobre los elementos y eslabones comentados, como parte fundamental de la gestión del cambio de la comunidad educativa en beneficio de la Responsabilidad Social Compartida y del Desarrollo Sostenible.

Quinta fase: comprobación de hipótesis por la acción

En todo proceso y actividad incluida la reflexiva es necesario la realización de la comprobación de resultados y consecuencias, la comprobación de la hipótesis trabajada. La ventaja de poseer el necesario hábito de la actividad reflexiva es que cuando las consecuencias no corroboren los resultados que la idea indicaba teóricamente, no se considerará un fracaso, sino que será instructivo.

La propia comunidad educativa y los/as docentes considerados/as investigadores/as deberán encontrar un nuevo estímulo de acción y reorientación para sugerir modificaciones en las hipótesis con las que han operado según qué casos, si tras comprobación de hipótesis por

la acción no se llega a adecuar ésta a la realidad del proceso. El hábito de trabajo y de comportamiento incluye un control continuo del alcance de los objetivos y de las consecuencias ante la toma de decisiones, lo cual supone una revisión y una readaptación de actuaciones y planes, destacando la influencia que tienen estos comportamientos positivos sobre la propia actitud del alumnado. Comportamientos que fomentan la capacidad de *organizar* el conocimiento, revisando hechos e ideas previas y relacionándolas entre sí sobre una nueva base.

Esta completa actividad reflexiva presentada, propiciará el proceso de transformación de una situación *pre-reflexiva* donde se debe comenzar a plantear los problemas e inquietudes a resolver, a una situación *post-reflexiva* de valoración continua para reorganización y formación específica hacia una Responsabilidad Social Educativa Compartida.

Y atendiendo a “la relevancia de la razón práctica docente como ejercicio crítico y de diálogo que necesita el ejercicio cívico del quehacer formativo del docente” (Vitón, 2012, p.11), se propone en este trabajo de investigación el interrogarse sobre la educación considerando los problemas de desarrollo sostenible, de desigualdad y de falta de cohesión social⁴⁹, como factores desestabilizadores. Factores que al fin y al cabo delimitan una nueva práctica docente que responda a un proceso gradual de cambio colectivo en pro de la Responsabilidad Social Compartida.

Antes de comenzar con el siguiente apartado que profundiza en *la educación en valores*, se aprovecha para realizar un inciso y señalar que esta práctica mencionada de pensamiento reflexivo no es una metodología de investigación, y por tanto no deben confundirse, tal y como indica Perrenoud en su libro, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Además, conviene no confundir ambos conceptos y tener en cuenta la siguiente consideración: “la formación en investigación no prepara ipso facto para la práctica reflexiva” (Perrenoud, 2004 p.198). Incluso teniendo puntos en común, en realidad presentan grandes diferencias, por lo

⁴⁹ La *cohesión social* se presenta como un aspecto realmente crítico, pues actualmente no solo hace referencia a una situación de una comunidad, sino que a nivel mundial existe una enorme problemática de la cual el propio Antonio Guterres -Secretario General de la ONU- alerta temiendo una Gran Fractura, un mundo dividido en dos, con las dos economías más grandes de la tierra creando dos mundos separados y compitiendo el uno con el otro, cada uno con sus reglas, sus estructuras y sus estrategias geopolíticas y militares de suma cero. <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462642>

cual el enfoque sobre el tratamiento de la práctica reflexiva no debiera corresponder exactamente con aquel que se centra en mejorar actitudes y medios hacia la investigación.

Las diferencias más significativas son ahora presentadas en la *Figura 23* para completar y finalizar el apartado sobre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo.

Figura 23. Diferencias entre investigación y práctica reflexiva

| Diferencias entre Investigación y Práctica Reflexiva | | | |
|---|---|--|--|
| | INVESTIGACIÓN (en educación) | PRÁCTICA REFLEXIVA | |
| OBJETIVO | Se interesa por todos los hechos, procesos y sistemas educativos y por todas las prácticas pedagógicas. | El docente reflexivo observa su propio trabajo y su contexto inmediato, en unas condiciones concretas y locales de su ejercicio. | |
| POSTURA | Describe y explica. | Pretende comprender para optimizar, regular y hacer evolucionar una práctica interior. | |
| FUNCIONES | Completa saberes de alcance general, duraderos, integrables a teorías. | Se conforma con concienciaciones y saberes de experiencias útiles en el ámbito local. | |
| CRITERIOS DE VALIDEZ | Método y control intersubjetivo. | Se juzga según la calidad de las regulaciones que permite realizar y según la eficacia en la identificación y resolución de problemas profesionales. | |

Fuente: elaboración propia según definiciones de Perrenoud (2004), p. 198

4.4. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMPARTIDA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

Una de las premisas más claras para alcanzar la sostenibilidad reside en la exigencia de compartir unas obligaciones y un respeto colectivo para alcanzar un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades de producción y consumo con el cuidado y la atención hacia el

resto de personas y hacia los recursos, y, conciliar por tanto un equilibrio entre la satisfacción de los intereses individuales y de los colectivos.

Sirviéndonos de la práctica reflexiva que al respecto se debe realizar desde el oficio del enseñante, y también, considerando la formación para la acción constructiva de la ciudad educadora de cara al necesario cambio actitudinal, se hace indispensable ligar la *Responsabilidad Social Compartida* con la fundamentación económica, social y medioambiental presentada en capítulos anteriores. Por ello, se expresa desde este trabajo, la profunda y estrecha relación que existe y que camina en una misma dirección entre el Desarrollo Humano y Sostenible, y, la Responsabilidad Social Compartida que sirve de oportunidad de cambio en la comunidad educativa para focalizar y orientar la acción sobre las 5 P's; Prosperity, People, Planet, Peace and Partnership (UNSDG⁵⁰, 2022).

4.4.1. La Carta Europea sobre las Responsabilidades Sociales Compartidas

Desde el Consejo de Europa (CoE) y la Comisión Europea (EC) se ha tratado el tema de la Responsabilidad Social Compartida con gran interés pues se considera que ésta es fundamental para confirmar la cohesión social como objetivo para Europa, y, para revitalizar sólidos valores en los que se basa la construcción europea. Siempre haciendo hincapié en la gran relevancia de las fuertes interdependencias entre los stakeholders⁵¹ y los ciudadanos, y la decisiva participación de todos frente a los grandes desafíos que suponen la lucha contra la pobreza, la justicia social, el deterioro medioambiental, y la preservación de los derechos humanos, así como la convivencia en armonía de sociedades plurales y diferentes.

En la Carta Europea sobre las Responsabilidades Sociales Compartidas publicada en el año 2011 por el Consejo de Europa, se establecieron diferentes consideraciones y

⁵⁰ UNSDG: United Nations Sustainable Development Group.

⁵¹ El término *Stakeholders* fue empleado por primera vez en 1963 en la Memoria Interna de Standford Research Institute, siendo posteriormente ampliamente aceptado en la práctica de Dirección Estratégica de Empresas y relacionado con la Responsabilidad Social Corporativa tras la publicación en 1984 del libro *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, de Robert Edward Freeman. Dicha teoría identifica una serie de grupos y agentes participantes en los procesos de una empresa, como pueden ser por ejemplo grupos políticos, asociaciones de comercio, entidades financieras, proveedores y distribuidores, empleados o clientes. Haciendo hincapié en no confundir con el modelo de Shareholders o Stockholders, el cual tiene una connotación fiduciaria al tener parte de la propiedad de la compañía de la que se trate.

convicciones para llegar a realizar una serie de recomendaciones a los gobiernos de los estados miembros.

Se señalan a continuación las consideraciones principales de la misma, pues son fundamentales para delimitar el panorama económico y social que preocupa a las instituciones y sobre el cual versa la Responsabilidad Social, por tanto, nos proporcionan una idea muy clara y precisa de la situación actual que detona la movilización del esfuerzo y debiera servir de cultivo de la mejora de las actitudes de la comunidad educativa y de los/as docentes.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos de la actividad reflexiva, analizados en el apartado anterior, estas consideraciones sobre la Responsabilidad Social pueden ser observadas como el detonante de la crítica reflexiva que nos mueve a la acción y hacia una situación de esfuerzo voluntario y consciente, y donde la educación promoviera entonces, los derechos humanos y la responsabilidad compartida.

A continuación, se listan algunas de dichas consideraciones por haber sido definitivas para la orientación que desde el Consejo de Europa se ofreció sobre la Responsabilidad Social.

Consideraciones principales de la carta europea sobre responsabilidades sociales compartidas (CE, 2011)

- Europa siempre ha buscado y se ha preocupado por el acceso a los derechos fundamentales y a una vida digna, y por la protección social universal que permitan el desarrollo de la personalidad de cada ciudadano y ciudadana y su participación de carácter social, con el ejercicio de las responsabilidades hacia sus familias, sus comunidades, hacia el medio ambiente y hacia las generaciones futuras.
- Europa ha adquirido unas competencias democráticas en su tarea para alcanzar la igualdad, defender la dignidad humana.
- Preservar los bienes comunes y reconocer las necesidades fundamentales, así como preservar los diferentes conocimientos y herencias culturales para fomentar un espíritu emprendedor crítico que sea base de una innovación institucional y de iniciativas sociales y económicas.
- La exposición de ciertos países europeos a riesgos de crisis financieras y problemas de especulación, supone grandes dificultades para consolidar una protección social,

para atender el sistema educativo y al sistema sanitario. Teniendo en cuenta la relevancia de estos factores en el bienestar social, es imperativo introducir un sistema impositivo más equitativo.

- El crecimiento económico y la sostenibilidad quedan a día de hoy fuertemente ligados, particularmente refiriéndonos a aspectos del cambio climático, a problemas de gestión de recursos escasos y a los límites que presenta el medio ambiente frente a las cantidades de desechos producidos por la actividad humana, estas situaciones incrementan las desigualdades, la inseguridad financiera y la pobreza.
- El aumento de la presión sobre los mercados globales produce importantes movimientos imprevistos a nivel geopolítico, provocando toma de decisiones con falta de transparencia y de supervisión democrática, y estas a su vez, provocan efectos amplificados más allá de las fronteras de los Estados.
- El progreso científico y tecnológico promueve el debate sobre cuestiones éticas, sobre la responsabilidad social y sobre el respeto por los bienes comunes.

Tras estas consideraciones se puntualiza sobre un factor relevante para la realidad de la Responsabilidad Social Compartida, y es que habiendo los Estados disminuido su rol y actuación en determinados contextos, sumado a que las empresas, organizaciones sociales, familias e individuos, todavía no habían adquirido las competencias ni la motivación necesaria para compartir las responsabilidades sociales en un contexto de interdependencia, se consideró que las autoridades públicas debían impulsar las competencias democráticas de la sociedad para fomentar las actuaciones socialmente responsables de los diferentes actores económicos. Esta significativa apreciación obtenida de la Carta Europea, resulta ser el punto de partida en esta tesis para indagar en *la teoría de la responsabilidad causal y colectiva, y, la responsabilidad remedial-correctora compartida*, así como en el reflejo de las mismas en la actividad de la comunidad educativa.

Para ello, se comienza con las definiciones sobre Responsabilidad redactadas en la Carta del Consejo Europeo de 2011 (Draft recommendation of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe's Charter on shared social responsibility, 2011).

Significados y claves de la Responsabilidad, la Responsabilidad Social y la Responsabilidad Social Compartida

Habitualmente cuando se oye hablar de Responsabilidad Social suele pensarse en medio ambiente, y cuando se oye hablar de medio ambiente y de posibles acciones oportunas para su cuidado, se piensa en reciclaje, pero la realidad, es que estos conceptos, - *Responsabilidad, Responsabilidad Social y Responsabilidad Social Compartida*, abarcan mucho más y llegan mucho más lejos, pues hacen referencia en realidad a compromisos que presentan una visión humanista e intelectual, declarando una manifiesta preocupación por el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, buscando respuestas y acciones compartidas ante desafíos y vulneraciones de los derechos humanos, de la paz y la seguridad, ante temas de salud y temas de desigualdad de reparto, o temas de inclusión educativa y social de personas con necesidades especiales, entre otros.

La Carta sobre Responsabilidades Sociales Compartidas del Consejo de Europa dirigida a los Estados miembros de la Unión Europea, proporciona con gran exactitud el detalle de tres definiciones relevantes para este trabajo pues hacen pensar en la amplitud del significado y la cantidad de relaciones humanas, valores, actitudes, métodos y efectos que conllevan.

Siendo las definiciones las que a continuación se presentan tal y como son expuestas en La Carta del Consejo Europeo de 2011.

Responsabilidad: Es el estado o la capacidad de las personas y de las instituciones para considerar y asumir las consecuencias tanto de sus acciones como de las acciones que no llevan a cabo, en todos los campos de la vida pública y privada, teniendo debidamente en cuenta las obligaciones y las normas morales, sociales y legales pertinentes.

Esta definición merece atención en su comparativa con aquella que realiza el filósofo Dewey J. al hacer referencia al pensamiento reflexivo como objetivo de la educación. El autor señala que entre las actitudes que resultan favorables para el uso de mejores métodos de investigación y comprobación, se encuentra la *Responsabilidad*, concebida generalmente como un rasgo moral, no como un recurso intelectual, lo mismo que la sinceridad o el entusiasmo, pero, resultando una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de ideas y de nuevos puntos de vista, y para evitar una excesiva dispersión, motivo por el cual requiere de una intelectualización.

Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprenden

razonablemente de cualquier posición asumida previamente, la Responsabilidad Intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias. (Dewey, 1989 p.44)⁵²

Responsabilidad Social: Es el estado o la capacidad de las personas y de las instituciones para considerar y asumir las consecuencias tanto de sus acciones como de las acciones que no llevan a cabo, en todos los aspectos relacionados con la protección de la dignidad humana, el medio ambiente y los bienes comunes, la lucha contra la pobreza y la discriminación, y la búsqueda de la justicia y la cohesión social, teniendo debidamente en cuenta la diversidad, las obligaciones y las normas morales, sociales y legales.

Responsabilidad Social Compartida: Es el estado o la capacidad de las personas y de las instituciones para considerar y asumir las consecuencias tanto de sus acciones como de las acciones que no llevan a cabo, en un contexto de compromisos mutuos contraídos por consenso y acordando unos derechos y obligaciones recíprocas en los aspectos relacionados con la protección de la dignidad humana, el medioambiente, los bienes comunes, la lucha contra la pobreza y la discriminación, y la búsqueda de la justicia y de la cohesión social, teniendo en cuenta la diversidad.

La Responsabilidad Social Compartida no niega las responsabilidades específicas, sino que, por el contrario, les da un nuevo significado al obligar a los actores sociales y a las personas a actuar con total transparencia dando cuenta de sus acciones.

La responsabilidad causal colectiva, y la responsabilidad remedial-correctora compartida

En este apartado, en el cual se han definido conceptos relevantes en torno a la Responsabilidad no podía faltar la alusión a la *corresponsabilidad*, al manifestarse como un término fundamental para la comprensión del cambio en nuestras sociedades y en particular en la comunidad educativa, pues es entendida como el hecho que hace real el compromiso con el desarrollo de una sociedad democrática, donde no solo se tienen derechos y obligaciones

⁵² El filósofo John Dewey apunta la importancia de la unión entre la actitud y el método diestro, es decir, la relevancia del cultivo de las actitudes ya que el mero conocimiento de los métodos no basta, sino que ha de existir disposición, comprensión, y actitudes que aseguren su correcta adopción y uso. Se hablará de estas actitudes más adelante, al hacer referencia al tema del profesorado como agente clave de la Responsabilidad Social Educativa.

genéricas, sino que se comprende la situación y se actúa colectivamente, ya que se forma parte de una “empresa común”, de modo que, si ésta mejora o empeora, afecta a todos/as.

Además, tal y como publica en 2014 Claus Offe⁵³ en *Shared social responsibility. A concept in search of its political meaning and promise* (p.42), los desafíos que tiene la sociedad presentan causas y efectos múltiples de difícil trazabilidad, por tanto, también de difícil consenso sobre cómo actuar frente a los mismos, de ahí la necesaria comprensión de la corresponsabilidad causal y remedial:

“La mayoría de los serios problemas a los que debemos hacer frente en nuestras sociedades son causados por efectos externos agregados, en realidad, todos nosotros causamos efectos colaterales por aquello que hacemos bien, por aquello que hacemos mal e incluso por lo que no hacemos, de modo que se hace imposible obtener una trazabilidad de la relación causa-efecto a modo individual, por ejemplo, cuando se incumplen normas legales o morales socialmente institucionalizadas”.

Es indiscutible que en la actualidad se están produciendo esos “serios problemas” que son objeto de preocupación y alarma social, por ejemplo; la destrucción de la biodiversidad, el cambio climático, las crisis en los mercados financieros o el crecimiento de la desigualdad social, siendo estos, problemas de sostenibilidad y cohesión social, los cuales siendo muy diferentes tienen el denominador común de haber sido colectivamente causados y de estar ligados a la lógica de la co-producción⁵⁴, es decir, que han sido causados por nosotros con diferentes niveles e intensidades, incluso considerando conductas y modos de vida inocentes, ya que han también sido causados sencillamente por ejemplo, por nuestro modo de consumir, de comer, de viajar o de invertir.

53 Claus Offe; sociólogo político de gran trayectoria profesional internacional, estudió en la Universidad de Colonia y en la Universidad de Berlín, sociología, economía y filosofía, ha impartido cátedras de ciencia política y sociología política en las Universidades de Bielefeld y Bremen y ha sido profesor visitante en Stanford, Princeton, Harvard y Berkeley, entre otras. Actualmente trabaja en la Hertie School of Governance en Berlín y es codirector del Grupo de Trabajo “Europa y la región MENA” en el Foro de Dahrendorf creado en 2010 y el cual se ha convertido en un reconocido ejemplo de cooperación transnacional que genera relevantes investigaciones en el área de las ciencias sociales.

54 La *co-producción* hace referencia a la participación de los actores de la sociedad civil y del mercado en la implementación de las políticas públicas, se precisa la diferenciación con la *co-construcción* que remite a la participación de estos mismos actores en la elaboración de políticas públicas (Vaillancourt, 2011).

Advirtiendo que, aunque se empieza a ser conscientes de nuestra *responsabilidad causal colectiva*, estamos todavía muy lejos de una situación en la cual las instituciones ejerzan nuestra *responsabilidad remedial-correctora compartida*, pues se refleja que a menudo se permite apartar la mirada de los problemas colectivos de la co-producción, a los responsables de las administraciones y esferas políticas democráticamente constituidas, fortaleciendo así ineludiblemente la llamada *miopía de la democracia* (Offe, 2014, p.43) que perfectamente pudiera ser trasladada a la comunidad educativa o al profesorado, pudiendo entonces, acuñar los términos de la *miopía de la comunidad educativa* o la *miopía del docente*⁵⁵.

Al relacionar estas ideas con el sistema educativo y reconocer la posible existencia de la miopía de la comunidad educativa y, o, miopías del docente, se podría considerar que, de existir, estas anularían una participación diferenciadora y eficiente en términos de colectividad. Además, sería imprescindible identificar las causas que la producen, pudiendo ir estas causas desde la falta de interés por aquello que va más allá de lo individual, por la ignorancia del sufrimiento ajeno, en general por falta de empatía, -es decir, por falta de valores que promuevan un cambio-, quizá por una simple comodidad ya que cualquier acción y más las acciones racionales de cooperación conllevan un gran desgaste a nivel emocional además del nivel físico, o quizás por no saber cómo actuar.

4.4.2. La cooperación racional, y, la Educación en Valores

Mientras los economistas tratan de explicar comportamientos sin atender a los conceptos emocionales, los teóricos de las emociones tratan de explicar las emociones, intentando identificar las causas que las generan, pero no tanto los comportamientos que generan (Elster, 1998, pp.47-48)⁵⁶, -esta aseveración muestra la complejidad de analizar las

55 Del mismo modo que a título personal se establecieron los conceptos de comportamiento plano y comportamiento vehemente (véase la aplicación en este trabajo de tesis, de la teoría de Dewey, J. sobre las fases del pensamiento reflexivo), se establece ahora en relación a la no intervención en la responsabilidad remedial correctora compartida “la miopía de la comunidad educativa y/o la miopía del docente”.

56 Jon Elster, nacido en 1940, teórico político y social noruego, autor de obras sobre filosofía de las ciencias sociales y teoría de la elección racional, crítico de la economía neoclásica y de la teoría de la elección pública. Elster sostiene que las explicaciones sociales científicas deben ser elaboradas sobre la base del individualismo metodológico, es decir, explicar los grandes cambios sociales en función del individualismo.

actitudes de la sociedad, y en nuestro caso de la comunidad educativa, ante problemas de índole colectiva y social, y la necesidad por tanto, de atender tanto a la literatura económica como a la literatura de filósofos, sociólogos, psicólogos o pedagogos-.⁵⁷⁵⁸

Por estos motivos, y dado que en esta tesis se estructura un marco teórico desde una fundamentación económica además de la fundamentación educativa y medioambiental, se considera que para dimensionar correctamente la educación en valores resulta indispensable ofrecer al menos un pequeño espacio a los razonamientos que desde la economía se tienen al respecto. Incidiendo por tanto en los siguientes párrafos en dichos razonamientos.

Continuando con el estudio sobre la Responsabilidad Social Compartida, el cual necesita no solo de explicaciones éticas y morales, sino que plantea serios interrogantes sobre las preferencias colectivas y sobre la información compartida, se llega a la base que caracteriza la metodología de la Economía Pública, al menos en lo que se refiere a la *participación* del individuo en procesos de acción colectiva y cooperación individual que fundamentan la existencia de la *cooperación racional*. (García Sobrecases, 2000), y, fundamenta “el ejercicio para la democratización y el proceso de análisis crítico para la comprensión de la realidad” (Vitón, 2012).

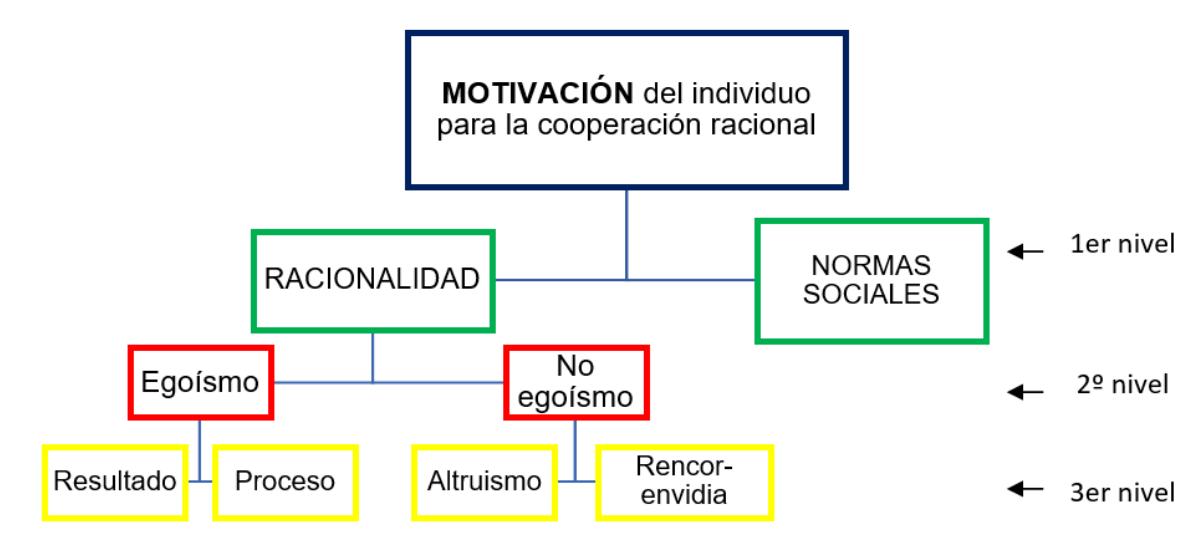
La acción colectiva y la cooperación racional

Como aspecto diferenciador entre la literatura de la educación en valores y la literatura sobre la acción colectiva y la cooperación individual hacia los bienes públicos, cabe destacar que, en esta última cuando se habla de *creencias*, se está haciendo referencia tanto a las ideas que los participantes tienen sobre los costes y beneficios de contribuir a diferentes niveles de cooperación, como a las ideas que se forman sobre el número de cooperantes que participarán en la acción, sin tener el significado de creencias de índole moral.

⁵⁷ El propio autor Elster, J. advierte que “con certeza hay excepciones en esta afirmación, pero se hace destacar que en el libro Handbook of Emotions (Lewis, M. y Haviland, J., 1993) en cuarenta y cuatro artículos no se encuentra ni uno solo que haga referencias al papel de las emociones en la generación de comportamientos humanos y en la encuesta sobre las doce cuestiones sin resolver en la teoría de las emociones, (Ekman, P. y Davidson, R., 1994), solo una pregunta estaba relacionada con el comportamiento y era “¿Cuál es la función de las emociones?”.

Según Elster, (1989), se plantea una tipología de motivaciones del individuo, en razón de las cuales éste manifestará su cooperación, intentando justificar así que existen motivos individuales que dirigen la actitud del individuo hacia la cooperación, una cooperación racional según el comportamiento del individuo. En esta tipología, tal y como se distingue en la *Figura 24*, en primer lugar, se encuentra la propia racionalidad, o bien, las normas sociales, como motivos principales para cooperar, y, en un siguiente nivel, se indica si esa motivación racional tiene a su vez fundamentos de comportamiento egoísta o no egoísta. Posteriormente, en un tercer nivel, si las motivaciones racionales superiores fueran egoístas estas pudieran orientarse al resultado o al proceso, pero si, por el contrario, las motivaciones racionales superiores fueran no egoístas, se pudieran advertir motivaciones altruistas, o en cambio, de rencor-envidía.

Figura 24. Desglose de niveles en la motivación del individuo



Fuente: Teoría de la elección racional de Elster, (1989)

Como aclaración añadida sobre las motivaciones del individuo en esta cooperación, y por tanto en esta corresponsabilidad, se acude a una de las divisiones más habituales en ciencias sociales, siendo ésta la oposición entre dos líneas de pensamiento, asociada una a Adam Smith

-*homo economicus*⁵⁹ (1997 [1759]), y otra, a Émile Durkheim -*homo sociologicus*⁶⁰sociales (2016)

Precisamente estas dos líneas de pensamiento representan las dos elecciones del primer nivel de las tipologías de las motivaciones señaladas: la primera línea de pensamiento está guiada por la racionalidad, mientras que la segunda guía la conducta por las normas sociales. Puntualizando que las normas sociales difieren de las normas morales derivadas de la ética y de las normas jurídicas.

Ejemplo de *normas sociales* pueden ser:

- *las normas de consumo*, que regulan la manera de vestir, los modales o los estilos,
- *las normas de reciprocidad*, que nos obligan por ejemplo a devolver favores-, normas de trabajo -informales o formales-
- *las normas de cooperación*, las cuales nos interesan específicamente en este trabajo de investigación, para reflexionar sobre el compromiso de la comunidad educativa y de los docentes y de las docentes

A continuación, se presenta una tabla comparativa entre la racionalidad y las normas sociales, la cual observa los factores diferenciadores de ambas líneas.

59 Adam Smith (1723-1790); fundador de la economía clásica y autor de La riqueza de las naciones (1776), en su obra aparece la descripción de lo que se puede considerar el *homo economicus*, indicando y exemplificando con acciones cotidianas de la vida que, en materia económica, el ser humano se mueve principalmente por su interés individual antes que por el bien de los demás. Que esto sea así en las esferas del ámbito económico no implica que las personas se muevan siempre egoístamente. A su juicio, el interés propio se ciñe de manera exclusiva al ámbito económico, pero en otros aspectos de la vida es perfectamente posible -y es incluso un deber moral- ser generoso.

60 Émile Durkheim (1858-1917); pedagogo, sociólogo y antropólogo francés, pionero en el desarrollo de la moderna sociología. La pedagogía le llevó al estudio de la sociología, ámbito de su obra fundamental, "Las reglas del método sociológico" (1895), en la cual indicó que el objeto de estudio de la sociología no puede ser una suma de individuos (pues en la misma configuración del individuo intervienen fuerzas sociales que operan sobre él), sino el fenómeno o hecho social, una de cuyas principales características es precisamente la coerción que ejerce sobre el individuo.

Figura 25. Factores comparativos entre Racionalidad y Normas sociales en comportamientos cooperativos

| RACIONALIDAD | NORMAS SOCIALES |
|--|---|
| La acción racional se refiere a resultados, dice; si usted desea alcanzar X, haga Y. | Las normas sociales no están orientadas a resultados, dice; hacer X, o no hacer X. |
| Es “arrastrada” por la esperanza de rendimientos futuros. | Es “empujada” desde atrás por fuerzas, casi por inercia ⁶¹ . |
| La racionalidad es condicional y orientada al futuro. | Las normas sociales son incondicionales o, si son condicionales, no están orientadas al futuro. |
| | Para que las normas sean sociales, deben ser compartidas por otras personas y, parcialmente, sostenida por su aprobación y desaprobación. |
| | Las normas sociales también son sostenidas por los sentimientos de vergüenza, ansiedad o culpa que una persona sufre por incumplirlas. |

Fuente: elaboración propia según definiciones de Elster (1989) y estudio posterior de García Sobrecases (2000)

Por tanto, ligando estas ideas con la cooperación racional y a su vez con la Responsabilidad Social Compartida, se puede ampliar la definición que sobre esta última presenta la Carta del Consejo Europeo, considerando ahora que: la Responsabilidad Social Compartida considera la asunción de consecuencias y el acuerdo de unos derechos y obligaciones recíprocas, pero además, también supone la resolución de problemas de acción colectiva, donde las creencias y las motivaciones, la información de la que se dispone, la toma de decisiones y el comportamiento de los individuos, son factores determinantes.

Se introduce en esta definición ampliada, sobre la Responsabilidad Social Compartida, el papel que juegan la *información* y *creencias* de las que disponen los individuos porque de la correcta revelación de las preferencias individuales se obtendrá una *función de bienestar social*

⁶¹ Gambetta, D. Did they Jump or Were They Pushed? Cambridge: Cambridge University Press.

⁶² relevante en cuanto que pueda dar respuesta a lo que la sociedad, en sus actuaciones de decisión colectiva, demanda.

Normas y valores

Las normas de cooperación que puedan inducir a los individuos a la solución de problemas de acción colectiva, contienen tanto, normas de carácter moral como social. Según Gervilla y Quero, (2004, pp. 134-135) las normas como pautas de conducta rigen los comportamientos, son válidas y asumibles individual y colectivamente, de modo que dictan comportamientos que encauzan y hacen posible la realización satisfactoria de unos valores previamente aceptados.

Llegando a este punto se advierte una similitud con el cuestionamiento que se plantea en el *Capítulo 2. Fundamentación económica*, en donde se hace referencia a la pregunta que Sen se plantea en 1979 sobre *¿Igualdad de qué?*, entrando en un debate y en una serie de explicaciones desde distintas ópticas mantenidas por diversas corrientes de la economía. Ahora, se observa una semejanza entre el cuestionamiento acerca de la igualdad, y, el cuestionamiento sobre qué valores son aceptados y sobre qué normas se establecen para defenderlos.

El tema de los valores se convierte en algo esencial, al tomar conciencia de que estos constituyen un elemento fundamental para la motivación de la conducta humana (Elster, 1989), pero, la gran cantidad de enfoques y las distintas perspectivas dificultan la tarea de acotar o definir el concepto de “valor”. Los estudios de antropología y sociología introducen el concepto de valor en el contexto de la cultura planteando en este caso una dimensión dinámica y de transformación, pues los valores han ido evolucionando según la historia y las sociedades, pese a que el valor en esencia sea el mismo (Pérez, 2016, pp.22-23).

62 La *Función de Bienestar Social* de Kenneth Arrow -premio Nobel de Economía-, muestra el paso del ámbito individual al social y se fundamenta en la agregación de preferencias individuales para obtener un nivel de agregación superior, llamado preferencias colectivas, este paso se sustenta en una serie de condiciones entre ellas, la universalidad, la no dictadura, la independencia de las alternativas relevantes, eficiencia de Pareto y la imposibilidad de revelar preferencias falsas. El teorema comenzó siendo una curiosidad en el marco teórico de la economía neoclásica, el artículo original, A Difficulty in the Concept of Social Welfare, fue publicado en The Journal of political Economy, en agosto de 1950 y terminó siendo la base de la teoría de la elección social.

En torno a los valores se interrelacionan un conjunto de dimensiones y ejes que muestran, tal y como apunta Pérez, en *Educación en valores para la ciudadanía* (2016) una serie de dicotomías como son, entre otras, las que a continuación se enuncian:

- *dimensión objetiva versus subjetiva*: ¿el valor existe independientemente de un sujeto? ¿o debe su existencia y sentido a las reacciones y a la construcción que hace del mismo el sujeto que lo valora? (Pérez, 2016; Payá, 1997).
- *dimensión real versus ideal*: ¿el valor es entendido como algo concreto y real? ¿o como algo deseable y un estado ideal que conseguir?
- *dimensión emocional versus racional*: ¿emoción o cognición? Hay planteamientos que consideran que los valores solo se conocen a través del intelecto o de la razón, y otros, que en cambio inciden en la percepción sentimental o emocional (Sheler, 1942)
- *dimensión colectiva versus individual*: ¿valores entendidos como construcciones de conocimiento individual? ¿o como un elemento colectivo, incluso cultural y con un esquema que se transmite socialmente, y entonces se incorpora a las actitudes y normas del individuo?

Partiendo, por tanto, de que el reconocimiento y la conceptualización de ciertos valores están sujetos al contexto y al entendimiento de los valores particulares, y, quedan ligados numerosas veces a los problemas sociales, e incluso a los problemas económicos y medioambientales. Conviene dar la importancia que merece a esta idea ya que “el valor es una cualidad estructural que surge de la relación entre el sujeto y el objeto” (Frondizi, 1972; Pérez, 2016), pero, esta relación se da en un contexto, en una situación, que afecta a la relación en sí misma.

Por consiguiente, como se comprobará a través de la investigación cualitativa, es muy importante conocer, y dar a conocer desde las políticas educacionales y desde su contenido escrito, cuáles son los problemas sociales, económicos y medioambientales que se identifican y cómo se contextualizan y se enmarcan los mismos para observar qué valores, qué enfoques y qué soluciones se pueden ofrecer desde la educación.

Contando para ello, con el refuerzo de dicho contenido escrito, a nivel de Reales Decretos o Leyes Orgánicas educativas, que muestren no solo la necesidad de instruir al

alumnado a nivel académico y “técnico”, sino que muestren también el entendimiento de la incidencia de la educación sobre la mejora de dichos problemas.

De este modo, y recordando de nuevo el *Capítulo 2. Fundamentación económica*, se establece una circularidad en el sentido que: del mismo modo que el crecimiento económico incide en la educación y la salud, también se observa, cómo la educación (y la salud) inciden en la economía, y, por ende, en el Desarrollo Humano y Sostenible. Contando indiscutiblemente con el apoyo fundamental que ofrece la Educación en Valores, y el acto implícito que conlleva de *sentipensar*⁶³.

La Educación en Valores presenta una amplitud mayor incluso que la educación moral, pues se trata de valores no solo morales en sentido restringido sino también cívicos. Se refiere a “la formación de la conciencia personal, del juicio y del razonamiento moral de cada uno, pero, también a la educación de una conciencia colectiva respecto a principios establecidos en las normas constitucionales de los países democráticos” (Gervilla y Quero 2014, p.68). Por tanto, se destaca la importancia de los conocimientos y los procedimientos, así como de las actitudes y valores del profesorado y del alumnado que independientemente del curso en que se encuentren, en el colegio, el instituto o la universidad, deben ser capaces de aprender a aprender y de transferir aquello que han aprendido a contextos nuevos, siendo este uno de los objetivos más significativos de lo que se puede definir como la *Comunidad Educativa Socialmente Responsable*.

Finalmente, atendiendo a las ideas clave desarrolladas en este apartado en relación a la Responsabilidad Social Compartida, la acción colectiva y la cooperación racional, y, las normas y los valores, se constata que educar en valores supone:

- crear un proceso de desarrollo personal y humanizador liderado por los/as docentes
- activar la responsabilidad del alumnado y su sensibilización hacia la convivencia en una sociedad plural y heterogénea que se implica en proyectos colectivos que apuestan por un modelo de sociedad inclusivo

63 *Sentipensar*: con este término, los autores Moraes y de la Torre, plantean una educación que no quede atada a la transmisión de conocimientos fragmentados en diversas disciplinas, sino que se produzca una implicación emocional, como motor de conocimiento y de la acción. Poniendo de relieve las interacciones entre emociones, sentimientos, lenguajes y pensamientos.

- reafirmar una serie de valores que apoyan los Derechos Humanos y revitalizan los compromisos y obligaciones de la sociedad como colectivo y de cada persona como individuo, en un acto consciente de responsabilidad causal y responsabilidad remedial o correctora.

Se dibuja entonces, un modelo de aprendizaje ético donde el contexto social, medioambiental y económico proporcionan posibilidades para diseñar una pedagogía emocional que centra competencias, técnicas y recursos a través de la cooperación y colaboración, de modo que se promueve el cambio de actitud liderado por los/as docentes y se proporciona al alumnado un rol activo para fomentar la sostenibilidad en su más amplio significado.

En esta transición hacia la sostenibilidad junto a la educación cívica y moral hay otras enseñanzas transversales con contenidos a destacar como son:

- La Educación del Consumidor
- La Educación Ambiental

La Educación Ambiental representa un importante papel para alcanzar un equilibrio entre el crecimiento, el desarrollo y el empleo de los recursos naturales, así como del respeto a la naturaleza. Por ello y por ser base de la Educación en Sostenibilidad se presenta la misma con más detalle en el siguiente punto.

4.5. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO TRÁNSITO HACIA LA EDUCACIÓN EN SOSTENIBILIDAD

La sociedad del futuro (aunque por supuesto también la sociedad actual) requiere de personas con una mayor sensibilidad hacia el colectivo y hacia el entorno, y, con una notable capacidad de diálogo y de iniciativa. Con el objetivo de capacitar al actual alumnado y futuros ciudadanos para que sean participativos y democráticos en una sociedad compleja y en continuo cambio y transformación, la educación en valores se antoja indispensable para trabajar sobre el respeto a los derechos humanos, el desarrollo de sentimientos solidarios, contribuir a mitigar las desigualdades y a ser consecuentes con la limitación de recursos

naturales y con los estragos sobre el clima y el medio ambiente causados por la acción del hombre.

Respetando la premisa de no poder separar los valores, sí se puede realizar un trabajo específico para diferentes valores de modo que se profundice en actitudes y conocimientos diversos. En este caso nos adentramos en la Educación Ambiental (EA) incidiendo en que debe ser bien comprendida en toda su extensión como una educación que se ha anticipado en décadas a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y que ya cuenta con más de 50 años de trabajo sobre los vínculos medio ambiente/desarrollo y que debe integrarse con una gestión del cambio hacia la pedagogía de la Responsabilidad Social Compartida en pro del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible.

Cabe destacar que desde la Cumbre de Río de Janeiro (1992) la UNESCO promovió el cambio de denominación desde la Educación Ambiental a la Educación en Sostenibilidad (EDS) lo cual es comprensible pues tiene en cuenta la diversidad de situaciones, acciones, problemas y objetivos que no son solo medioambientales, sino que son económicos y sociales, pese a que como bien se sabe las tres áreas estén continuamente relacionadas.

Es evidente, por tanto, que la Educación Ambiental ha tenido que evolucionar y acompañar a la Agenda del Desarrollo Sostenible ampliando por ello la labor y el rol de los educadores ambientales con el esfuerzo por la promoción de nuevos modelos de producción y consumo, base de una nueva economía y de un mayor bienestar. Lo cual supone conciliar las relaciones medioambientales con las de la economía, las de la salud, y en definitiva las de la sociedad.

4.5.1. Estado de situación y cronología de la Educación Ambiental

Desde finales de los años 70 a nivel internacional la Educación Ambiental recibió un gran impulso para su avance contando con la movilización de las Organizaciones más reconocidas como la UNESCO y con numerosas conferencias, comisiones y simposios, así como con numerosos proyectos por parte de educadores para sensibilizar al alumnado a las familias y sociedad.

Entre otras destacan por orden cronológico las siguientes, sobre las cuales se entra en detalle en este punto:

- Primera Conferencia Internacional de Educación Ambiental, Tbilisi (Georgia, 1977).
- Segunda Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental (Moscú, 1987).
- Tercera Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo Tesalónica (Grecia, 1997).

Por su relación con el impulso de la educación Ambiental se detallarán también en este apartado los aspectos más significativos de:

- La Comisión sobre Medio Ambiente y Desarrollo -Comisión Brundtland- (1983-1987).
- Conferencia de Río (Río de Janeiro, 1992).

Primera Conferencia Internacional de Educación Ambiental

Declaración de Tbilisi (Georgia, 1977)

Es relevante mencionar específicamente esta Declaración presentada en La Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la UNESCO en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). En ella se dirigía un llamamiento a los Estados Miembros de las Naciones Unidas para que incluyeran en sus políticas de educación medidas encaminadas a incorporar unos objetivos, un contenido, unas direcciones y unas actividades ambientales a sus sistemas instando a las autoridades a:

- 1º. intensificar su labor de reflexión, investigación e innovación con respecto a la educación ambiental,
- 2º. colaborar entre los Estados Miembros en esa esfera, en especial mediante el intercambio de experiencias, investigaciones, documentación y materiales, poniendo, además, los servicios de formación a disposición del personal docente y de los especialistas de otros países,
- 3º. ayudar generosamente por parte de la comunidad internacional a fortalecer esta colaboración en una esfera de actividades que simbolizaran la necesaria solidaridad de todos los pueblos y que puede considerarse como particularmente alentadora para promover la comprensión internacional y la causa de la paz.

A modo de resumen se exponen a continuación los objetivos y características más señaladas.

Objetivos y Características de la Educación Ambiental, dirigidos en la Declaración de Tbilisi (Georgia, 1977)

- La educación ambiental debe impartirse a personas de todas las edades, a todos los niveles y en el marco de la educación formal y no formal. Los medios de comunicación social tienen la gran responsabilidad de poner sus enormes recursos al servicio de esa misión educativa.
- Los especialistas en cuestiones del medio ambiente, así como aquellos cuyas acciones y decisiones pueden repercutir de manera perceptible en el medio ambiente, han de recibir en el curso de su formación los conocimientos y aptitudes necesarios, y las responsabilidades a ese respecto.
- La educación ambiental debería constituir una educación permanente general que reaccionara a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución. Esa educación debería preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos.
- Debe adoptar un enfoque global, enraizado en una amplia base interdisciplinaria para crear una perspectiva general dentro de la cual se reconoce la existencia de una profunda interdependencia entre el medio natural y el medio artificial. Esa educación contribuye a la continuidad permanente que vincula los actos del presente a las consecuencias del futuro; demuestra además la necesaria solidaridad entre todo el género humano.
- La educación ambiental ha de orientarse hacia la comunidad. Debería interesar al individuo en un proceso activo para resolver los problemas en el contexto de realidades específicas y debería fomentar la iniciativa, el sentido de la responsabilidad y el empeño de edificar un mañana mejor.

***Segunda Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental
(Moscú, 1987)***

Diez años después del Congreso Intergubernamental a nivel ministerial celebrado en Tbilisi, la UNESCO y el PNUMA organizaron conjuntamente el Congreso Internacional de Educación y Capacitación Ambiental, celebrado en Moscú entre el 17 y el 21 de agosto de 1987.

El evento contó con la participación de 300 participantes de 80 países, incluyendo expertos y representantes de 15 ONG's nacionales e internacionales. Para entender la magnitud del evento se indica lo siguiente:

Se organizaron tres Comisiones y se desarrollaron los cinco simposios que a continuación se nombran:

1. La comprensión internacional y los problemas ambientales, el papel de la educación ambiental.
2. La educación ambiental y la formación: su contribución en la perspectiva del desarrollo sostenible y del desarrollo socio-económico.
3. El papel de los medios de comunicación y los nuevos sistemas de comunicación en la promoción de la educación y la información ambiental.
4. El papel de las reservas de biosfera y otras áreas protegidas en la difusión de los conocimientos ecológicos y la formación de especialistas ecológicos, y
5. Experiencias y contribución de las organizaciones no gubernamentales en el desarrollo de la educación ambiental y la formación.

Objetivos y Características de la Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental (Moscú, 1987)

- Fortalecer el sistema internacional de intercambio de información y de experiencia del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA)
- Fortalecer la investigación y la experimentación en los contenidos educativos y los métodos y estrategias para la organización y transmisión de mensajes relacionados con la educación ambiental y la formación.

- Promocionar la educación ambiental a través de la elaboración de materiales curriculares y de enseñanza para la educación general.
- Fomentar la educación ambiental en la formación inicial y en la formal y no formal.
- Incorporar la dimensión ambiental en la formación técnica y profesional.
- Ser más efectivos al educar e informar al público sobre el medio ambiente a través del uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y la información.
- Ser más efectivos al incorporar la dimensión ambiental en la educación general universitaria a través del desarrollo de programas de estudio, materiales didácticos y de capacitación mediante el establecimiento de los correspondientes recursos institucionales.
- Promocionar la formación ambiental especializada científica y técnica.
- Desarrollar la educación ambiental a través de la cooperación internacional y regional.

El Programa de la Conferencia incluía:

- una revisión de los avances y tendencias en educación ambiental desde la Conferencia de Tbilisi,
- las relaciones intergubernamentales ambientales y científicas en programas de educación y formación ambiental
- la presentación de un proyecto de estrategia internacional para la educación ambiental y la formación para la década de 1990.

Tercera Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo Tesalónica (Grecia, 1997)

Esta Conferencia incluyó a participantes pertenecientes a organizaciones gubernamentales, intergubernamentales y no gubernamentales (ONGs) y a la sociedad civil en general de 90 países diferentes. Lógicamente se tuvieron en cuenta los objetivos, las características y las recomendaciones mencionados en los puntos cronológicos anotados, así como los planes de acción relativos a la Educación Ambiental. La celebración de la misma supuso la conmemoración del vigésimo aniversario de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi, al igual que hicieron celebrando la Conferencia de Tlaquepaque (Guadalajara, México) en Latinoamérica y la Conferencia *PlanetERE* en Montreal para los países francófonos.

En esta tercera Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo se reafirmó que “para alcanzar el objetivo de sostenibilidad se necesita un trabajo de coordinación y de integración en un cierto número de sectores clave, así como una modificación rápida y radical de los comportamientos y modos de vida, incluyendo cambios en los hábitos de producción y consumo”, reconociendo además que es “indispensable una educación y una sensibilización apropiadas como pilar de acción en favor de la sostenibilidad, junto con la legislación, la economía y la tecnología” (MITECO [Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico], 2020).

En la misma, también se consolidaron los siguientes aspectos clave en cuanto a objetivos:

Objetivos y Características de la Tercera Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Tesalónica (Grecia), 1997

Señala como principal objetivo centrar el papel de la educación y el de la conciencia pública en el logro de la sostenibilidad:

- Considerar la importante contribución que, a estos fines, ofrece la Educación Ambiental.
- Movilizar la acción en este campo a escala internacional, nacional y local.
- Facilitar elementos de apoyo al posterior desarrollo del Programa de trabajo de la Comisión de Desarrollo Sostenible (CSD) de Naciones Unidas.

Se reafirman los siguientes aspectos clave que a continuación se extraen de la misma:

- La pobreza dificulta el suministro de servicios educativos y de otros servicios sociales, y favorece el crecimiento de la población y la degradación del medio ambiente. Reducir la pobreza es, pues, un objetivo esencial y una condición "sine qua non" de la sostenibilidad.
- Un proceso de aprendizaje colectivo, la constitución de colaboraciones, una participación sobre un plano de igualdad y un diálogo permanente entre los poderes públicos, las colectividades locales, los medios universitarios, las empresas, los consumidores, las ONGs, los media y otros protagonistas, son indispensables para elevar la conciencia, buscar soluciones de recambio y modificar los

comportamientos y modos de vida, incluidos los hábitos de producción y consumo, en el sentido de la sostenibilidad.

- La educación es un medio indispensable de conseguir que cada mujer y cada hombre en el mundo pueda controlar su destino, ejercer sus decisiones y responsabilidades, aprender durante toda la vida, sin fronteras, tanto geográficas, como políticas, culturales, religiosas, lingüísticas o sexuales.
- La reorientación de toda la educación en el sentido de la sostenibilidad, concierne a todos los niveles de la educación formal, no formal e informal en todos los países.
- La noción de sostenibilidad incluye cuestiones no solo de medio ambiente, sino también de pobreza, población, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz. La sostenibilidad es, en último extremo, un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional.
- La Educación Ambiental, tal como ha sido definida en el marco de las recomendaciones de Tbilisi y tal como ha evolucionado después, abordando toda la gama de cuestiones mundiales evocadas en la Agenda 21 y a lo largo de las grandes conferencias de Naciones Unidas, ha sido igualmente tratada bajo el ángulo de la educación para la sostenibilidad. De ahí la posibilidad también de hacer referencia a la educación ambiental y a la sostenibilidad.
- Todos los ámbitos de estudio, incluidas las ciencias sociales y humanas, deben tratar las cuestiones relativas al medio ambiente y al desarrollo sostenible. La cuestión de la sostenibilidad debe ser abordada según una aproximación holística, interdisciplinaria, en la que las diferentes disciplinas e instituciones se mezclan, conservando cada una su identidad propia.
- Si el contenido y el marco de acción fundamentales para el medio ambiente y la sostenibilidad están suficientemente establecidos, la traducción de estos parámetros en acción deberá tener en cuenta el contexto local, regional o nacional pues la comunidad educativa no puede asegurar ella sola la reorientación de toda la educación, preconizada en el capítulo 36 de la Agenda 21.

La Comisión sobre Medio Ambiente y Desarrollo -Comisión Brundtland- 1983-1987 y la Conferencia de Río (Río de Janeiro, 1992)

Se aprovecha este punto cronológico para incidir en los dos eventos de referencia que se desarrollaron junto a las tres Conferencias Internacionales explicitadas y que son la *Comisión Brundtland* y la *Conferencia de Río*, para así obtener un conocimiento completo sobre las actuaciones clasificadas como referentes para el Desarrollo Sostenible.

A finales de los años 80 se asentaron los principios inspiradores de una Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (Novo, 1998) trabajando en un enfoque educativo que ayudara a las personas a entender las interrelaciones globales del planeta, y, orientado a un compromiso de acción directa en su entorno siendo la idea la de “pensar globalmente, actuar localmente”, enfoque impulsado ampliamente desde la *Comisión sobre Medio Ambiente y Desarrollo -Comisión Brundtland-* sobre la cual se exponen a continuación algunos de los puntos más importantes.

Según la información recogida por la ONU en su plataforma <https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/wced>, la Asamblea General, en su resolución 38/161, de 19 de diciembre de 1983, acogió el establecimiento de una Comisión especial que debería poner a disposición un informe sobre el medio ambiente y la problemática mundial hasta el año 2000, y más adelante, incluidas las estrategias propuestas para el Desarrollo Sostenible.

Posteriormente, en su 14º período de sesiones, celebrado en Nairobi del 8 al 19 de junio de 1987, el Consejo de Administración del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente adoptó la decisión 14/14, de 16 de junio de 1987, titulada "*Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo*"⁶⁴ y, entre otras cosas, resolvió transmitir a la Asamblea General el informe de la Comisión y el proyecto de resolución para su examen y aprobación.

El informe recoge el trabajo de tres años a través de audiencias públicas en los cinco continentes de la Comisión formada por un equipo político y científico calificado, influyente e independiente, y, liderado por Gro Harlem Brundtland primera ministra de Noruega en tres

⁶⁴ *Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD)*; Fue la comisión internacional creada por la Organización de Naciones Unidas en la Asamblea General de 1984 como organismo rector mundial en términos de medio ambiente. En inglés World Commission on Environment and Development.

ocasiones (1981, 1986-1989 y 1990-1996), Presidenta de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1983-1987) y Directora General de la Organización Mundial de la Salud (1998-2003). La finalidad del informe era formular un enfoque integrado e interdisciplinario de cara a las preocupaciones mundiales y futuro común, mostrando que era y es posible aunar fuerzas, identificar objetivos comunes y ponerse de acuerdo sobre acciones comunes reforzando la comprensión mutua y el espíritu común de responsabilidad.

La Comisión y el informe presentan una advertencia urgente con argumentos científicos indicando que era la hora de tomar las decisiones necesarias para asegurar los recursos presentes y futuros, y ofreciendo para ello un plan detallado de acción para alcanzar un nuevo crecimiento económico fundado en políticas que sostuvieran y ampliaran la base de recursos del medio ambiente contaran con la cooperación de los pueblos y aliviaran así la pobreza. Tratando para ello de obtener una decisiva acción política que comenzara con la administración de los recursos para asegurar el progreso humano.

Dicho informe se dividió en tres secciones y doce capítulos:

I. Preocupaciones comunes

1. Un futuro comprometido
2. Hacia un desarrollo sostenible
3. El papel de la economía mundial

II. Problemas comunes

4. Poblaciones y Recursos humanos
5. Seguridad alimentaria
6. Especies y ecosistemas: los recursos al servicio del desarrollo
7. Energía: elecciones para el medio ambiente y el desarrollo
8. Industria: producir más con menos
9. El reto urbano

III. Esfuerzos comunes

10. La gestión del patrimonio común
11. Paz, seguridad, desarrollo y medio ambiente
12. Hacia una acción común: propuestas en vista de una reforma institucional y jurídica

El informe presentó tres aspectos clave muy significativos:

- En primer lugar, porque como documento de la ONU fue de muy alto nivel y movilizó el interés público y político internacional por el medio ambiente, de hecho, incluyó audiencias públicas con representantes gubernamentales, con científicos, con la industria, con ONGs e incluso con víctimas en primera persona de desastres naturales o de accidentes industriales y catástrofes.
- En segundo lugar, la Comisión instituyó definitivamente la articulación entre medio ambiente y desarrollo. Puso el acento en las preocupaciones ambientales, en un contexto de estrategia global de desarrollo.
- Señalando a la pobreza como causa y efecto principal de los problemas mundiales del medio ambiente. Es inútil, por tanto, tratar de encarar los problemas ambientales sin una perspectiva más amplia que abarque los factores que sustentan la pobreza mundial y la desigualdad internacional (CMMAD, 1989).
- En tercer lugar, definió un sistema de principios y normas que eran la base de los esfuerzos internacionales hacia el Desarrollo Sostenible. Introduciendo como ya se especificó anteriormente la definición más aceptada de Desarrollo Sostenible, aunque presentara interrogantes para algunos. Esta definición se centra en las necesidades del ser humano teniendo en cuenta la dimensión temporal, ya que reconoce los intereses y derechos de las generaciones futuras, entendiendo por Desarrollo Sostenible aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras. Afirmando además en el informe que las dos dimensiones medio ambiente y economía, podían reforzarse mutuamente, y, que las necesidades esenciales de los pobres debían ser prioritarias (CMMAD, 1989).

Por su parte, en la Conferencia de Río también llamada Cumbre de la Tierra, 172 gobiernos, incluidos 108 Jefes de Estado y de Gobierno, aprobaron tres grandes acuerdos que habrían de regir la labor futura:

- ✓ *el Programa 21,*
- ✓ un plan de acción mundial para promover el desarrollo sostenible; *la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, un conjunto de principios en los que se definían los derechos civiles y obligaciones de los Estados,

- ✓ una Declaración de principios relativos a los bosques, serie de directrices para la ordenación más sostenible de los bosques en el mundo.

Merece la pena entrar en algunas puntuaciones o explicaciones sobre estos tres acuerdos, como son las que a continuación se exponen:

Programa 21

- Contiene más de 2.500 recomendaciones prácticas, se abordan los problemas urgentes de hoy en día.
- Tiene por objeto preparar al mundo para los retos del próximo siglo e incluye propuestas concretas en cuestiones sociales y económicas, como la lucha contra la pobreza, la evolución de las modalidades de producción y de consumo, la dinámica demográfica, la conservación y ordenación de nuestros recursos naturales, la protección de la atmósfera, los océanos y la diversidad biológica, la prevención de la deforestación y el fomento de la agricultura sostenible.
- En el Programa 21 se recomiendan maneras de fortalecer el papel de los grupos principales -las mujeres, los sindicatos, los agricultores, los niños y los jóvenes, las poblaciones indígenas, la comunidad científica, las autoridades locales, el comercio, la industria y las organizaciones no gubernamentales- con miras al Desarrollo Sostenible.

Declaración de Río Programa 21

En la Declaración de Río se definen los derechos y las obligaciones de los Estados respecto de principios básicos sobre el medio ambiente y el desarrollo.

Incluye las siguientes ideas:

- la incertidumbre en el ámbito científico no ha de demorar la adopción de medidas de protección del medio ambiente,
- los Estados tienen el "derecho soberano de aprovechar sus propios recursos" pero no han de causar daños al medio ambiente de otros Estados,
- la eliminación de la pobreza y la reducción de las disparidades en los niveles de vida en todo el mundo son indispensables para el Desarrollo Sostenible, haciendo

hincapié en lo imprescindible de la plena participación de la mujer en el proceso de cambio.

Declaración de los principios relativos a los bosques

- La Declaración de los principios para la ordenación sostenible de los bosques, que no tiene fuerza jurídica obligatoria, constituyó el "primer consenso mundial" sobre la cuestión.
- En la Declaración se dispone, fundamentalmente, que todos los países, en especial los países desarrollados, deberían esforzarse por reverdecer la Tierra mediante la reforestación y la conservación forestal; que los Estados tienen derecho a desarrollar sus bosques conforme a sus necesidades socioeconómicas, y que deben aportarse a los países en desarrollo recursos financieros destinados concretamente a establecer programas de conservación forestal con miras a promover una política económica y social de sustitución.
- Tras la aprobación de los principios relativos a los bosques se estableció, en 1995, un Grupo Intergubernamental sobre los Bosques, en calidad de órgano subsidiario de la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas

Mencionar como cierre de este apartado sobre el estado de situación y cronológico de la Educación Ambiental que a nivel nacional por supuesto también se han celebrado eventos y se han desarrollado acontecimientos importantes como han sido:

- las I Jornadas sobre Educación Ambiental en 1983 (Sitges)
- los seminarios permanentes de la Secretaría de Medio Ambiente del antiguo Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo (MOPU)
- la elaboración y publicación de El libro Blanco de Educación Ambiental en España en 1999
- el activismo del Centro Nacional de Educación Ambiental (Ceneam)
- además de las numerosas publicaciones que al respecto se han ido concretando y de las Asociaciones que se han ido constituyendo.

4.5.2. El Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO)

Desde la segunda mitad del siglo XX y siendo ya conscientes de los trágicos problemas causados por el tipo de crecimiento económico, por los hábitos sociales, así como por los procesos de producción, la educación deja de centrarse exclusivamente en la mejora del individuo y comienza a responder a un sentir y a unas preocupaciones ecológicas causadas por los efectos negativos del modelo de industrialización y de la tecnociencia sobre el medio ambiente.

La Educación Ambiental es por tanto “consecuencia del cambio de lectura que el hombre empieza a realizar, a fines de la década de los sesenta, del escenario de su vida” (Sureda y Colom, 1989, p.90). Al revisar los objetivos de la Educación Ambiental, al revisar las Declaraciones de las Conferencias de esta corriente y el movimiento educativo en sí mismo, se aprecia que quizá los propios términos elegidos “Educación Ambiental” pudieron llevar a error a muchas personas pensando que solo habla de medio ambiente y que además este es un comportamiento estanco, y en cambio, nada más lejos de la realidad.

Cierto es que los objetivos de la Educación Ambiental surgen atentos a los aspectos ecológicos, pero ineludiblemente también a los aspectos sociales. Lo específico de esta educación es, por tanto, que “sin abandonar los problemas de los individuos, extendió sus objetivos al contexto, incorporando las relaciones entre los sujetos y la naturaleza y con los demás seres humanos, en una escala que vincula lo local con lo global” (Novo, 2009, p.198)

Se recuerda tal y como se ha señalado al comienzo de la introducción de este punto *La Educación Ambiental como tránsito hacia la Educación en Sostenibilidad* que desde la Cumbre de Río de Janeiro (1992) la Unesco promovió el cambio de denominación desde la Educación Ambiental (EA) a la Educación en Sostenibilidad (EDS). Dado que en los cuarenta capítulos del Programa 21 -véase el documento oficial de la Cumbre para la Tierra de 1992 presentado en el punto anterior-, se mencionan distintas maneras de alcanzar la sostenibilidad. Se habla de tecnología, de transferencia de la investigación, de métodos agrícolas sostenibles, de cambios en la producción y en el consumo, y, se incluye a la *educación*.

La educación es una de las formas o instrumento facilitador del cambio precisando que por sí sola no era (y no es) suficiente para lograr un futuro más sostenible, pero, sin la educación

y el aprendizaje para el Desarrollo Sostenible, no se logrará la sostenibilidad de ahí la importancia de la reflexión, la adaptación, cambio, el aprendizaje del docente, la coordinación de los centros educativos, etc. como parte fundamental de un proceso complejo de cambio.

En 2003, la Conferencia General de la UNESCO, en su 32^a reunión, reconoció que la “*Carta de la Tierra* constituye un importante referente ético para el Desarrollo Sostenible” y afirmó la voluntad de utilizarla como instrumento educativo.

Atendiendo a estas realidades y preocupaciones la UNESCO consideró el decenio entre 2005 y 2014 como *el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* teniendo como propósito movilizar los recursos educativos del mundo para crear un futuro más sostenible (UNESCO, 2020).

El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)

En diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Resolución 57/254, proclamó el periodo comprendido entre 2005 y 2014 Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Otorgó a la UNESCO una doble tarea y responsabilidad; por un lado, la de organismo rector y coordinador mundial del Decenio y por otro la de ejecutor de las actividades correspondientes.

Como es habitual primero hubo un periodo y proceso de consulta de gran alcance, en el cual todas las partes interesadas aportaban sus distintas contribuciones. A partir de ese proceso se redactó un documento estratégico centrado fundamentalmente en las metas que los países se comprometían a alcanzar gracias al Decenio, con el liderazgo de la UNESCO. Los objetivos de este Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible presentaban como es lógico, vínculos con otros movimientos educativos y con grandes propuestas internacionales relacionadas con el desarrollo, como por ejemplo los Objetivos de Desarrollo del Milenio

(ODM), la Educación para Todos (EPT) ⁶⁵ y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización.

La UNESCO estableció un grupo de expertos encargado del seguimiento y la evaluación para proveer asesoramiento y apoyo técnico a la Secretaría del Decenio, con idea de planificar y llevar a cabo el proceso de seguimiento y evaluación del Decenio en todo el mundo. Con esta finalidad además de la propiamente informativa se publicaron una serie de informes de seguimiento y evaluación del Decenio, “El aprendizaje para un mundo sostenible”, publicados concretamente en 2009, 2011 y 2015.

Haciendo referencia precisamente al primer informe “La Educación para el Desarrollo Sostenible, 2009. Principales conclusiones y caminos a seguir” es importante señalar que ya en su primer punto de las conclusiones se recalca el tema del significado de Educación para el Desarrollo con lo cual no da idea de lo significativa que es la cuestión pues se lee en el mismo que “las diferencias regionales, nacionales y locales influyen en el significado de la Educación para el Desarrollo Sostenible. El consumo excesivo, la importante dependencia del petróleo, la pobreza persistente, el alto porcentaje de infecciones por el VIH y el SIDA, una pérdida rápida de biodiversidad y la desertificación son sólo algunos de los numerosos factores que repercuten en la manera en que se interpreta la EDS”.

Y por ello señalan específicamente que:

“A pesar de que se deben alentar ampliamente las distintas interpretaciones de la EDS, la importancia de las interrelaciones entre las dimensiones de orden económico, medioambiental, social y cultural del desarrollo debe ser el elemento común presente en todas las actividades de educación y aprendizaje para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2009, p. 3)

⁶⁵ *Educación Para Todos (EPT)*; el movimiento mundial en pro de la Educación para Todos puesto en marcha por la UNESCO en Jomtien (Tailandia) en 1990 y reafirmado en Dakar (Senegal) en el año 2000, significó el compromiso con la educación más importante de los últimos decenios y contribuyó a impulsar avances significativos en materia de educación. Pese a todo en la Declaración Final de la Reunión Mundial sobre la EPT que tuvo lugar en Mascate (Omán) en 2014, se reconoció la improbabilidad de alcanzar la Agenda de la EPT en 2015 y tampoco la totalidad de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación.

Siguiendo con el resto de conclusiones del Informe del 2009 que mayoritariamente hacen referencia a la importancia de promover y coordinar la Educación en Sostenibilidad desde las políticas nacionales y en el contexto educativo formal y no formal se presentan estas a modo de título:

- 1- Significados de la Educación en Sostenibilidad
- 2- El compromiso de las Naciones Unidas a la Educación en Sostenibilidad, en recursos financieros y humanos ha sido importante y debe continuar
- 3- Se crearon organismos nacionales de coordinación, pero, se les requiere reflexionar sobre el por qué y para qué fueron creados
- 4- No es común que existan políticas o estrategias específicas en materia de Educación en Sostenibilidad y se alienta a los países a elaborarlas
- 5- No se encuentra una estructura que facilite la cooperación entre servicios gubernamentales y Educación en Sostenibilidad pese a haber incrementado vínculos entre ministerios, organizaciones y Educación en Sostenibilidad
- 6- Se lograron avances en la inclusión de la Educación en Sostenibilidad en el contexto de enseñanza formal, pero contando con poco respaldo en el nivel de la primera infancia
- 7- La Educación en Sostenibilidad figura en programas de educación no formal, pero hay poca información sobre la disponibilidad de fondos, el modo en que se emplean y se distribuyen los mismo, así como sobre los destinatarios de las formaciones
- 8- Existía una limitada actividad de investigación y centrada en la educación formal
- 9- Se vieron incrementadas las redes internacionales de Educación en Sostenibilidad contando sobre todo con la participación de universidades, empresas, ONG's y gobiernos locales

Posteriormente la UNESCO publica en el año 2016 el informe final sobre el Decenio de la Educación para el Desarrollo, titulado “Formando el Futuro que Queremos”. En este informe final la institución se congratula por haber logrado que “*cientos de personas reorienten la educación a nivel mundial hacia un objetivo central: aprender a vivir y trabajar de manera sostenible*” y porque la Educación en Sostenibilidad “*se ha difundido en todos los niveles y ámbitos de la educación, en todas las regiones del mundo, y se considera un pilar esencial para apoyar el desarrollo sostenible*”. Se incide en cómo las estrategias

internacionales y nacionales que se ocupan de las dimensiones económicas, sociales y medioambientales del desarrollo sostenible empiezan ya a tener en cuenta la Educación en Sostenibilidad como un componente decisivo.

En dicho informe y según resultados del segundo cuestionario de evaluación y seguimiento⁶⁶ se expresa que:

- el 80% de los Estados Miembros reportaron la designación de un punto de enlace para la EDS
- el 66% de los Estados Miembros declara tener un plan o estrategia nacional en materia de EDS
- el 50% de los Estados Miembros tiene un organismo nacional de coordinación del Decenio o de la EDS
- el 50% ha incluido la EDS en políticas pertinentes
- el 29% declara haber incluido la EDS en documentos normativos o jurídicos.

Pese a estas cifras, en el informe se indica claramente que queda mucho trabajo por hacer para lograr una plena coherencia entre las políticas del sector educativo y el del desarrollo sostenible, y, lo más significativo es que queda advertido que, la Educación en Sostenibilidad no está integrada de modo coherente en todas las políticas sectoriales o subsectoriales pertinentes.

Para finalizar este apartado se subraya lo más relevante del informe final del Decenio de Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible y es que finalmente el Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General de las Naciones Unidas propuso que la Educación en Sostenibilidad fuera una de las metas del objetivo relativo a la educación para después de 2015, con la siguiente formulación:

“Lograr para 2030 que todos los/as alumnos/as adquieran las competencias y conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación

⁶⁶ Para la redacción de los dos informes de evaluación y control de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) se enviaron desde la UNESCO dos cuestionarios a los Estados Miembros. El primer cuestionario del primer informe de 2009 fue enviado a 90 Estados Miembros, el segundo cuestionario para el seguimiento y redacción del informe de 2016 fue enviado a 70 Estados Miembros.

para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.” (ONU, 2014).

4.6.CIERRE DEL ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO Y DE RESPONSABILIDAD

Como cierre de este enfoque interesado en presentar unas ideas clave y principios básicos de la fundamentación educativa y por su estrecha y fundamental relación con el Desarrollo Humano y con el Desarrollo Sostenible se presenta a continuación una serie de puntos a modo de resumen.

- En la comprensión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de su transversalidad como inicio y como meta de un proceso de cambio de estructuras y de afianzamiento de estrechas alianzas se requiere necesariamente integrar el Desarrollo Humano y Sostenible en la educación.
- La crítica situación a la cual nos enfrentamos y de la cual somos conscientes desde hace ya muchos años sigue requiriendo de un *Aprendizaje para un mundo sostenible* (UNESCO, 2009) lo cual conlleva directamente a actuar desde la educación, por la educación y para la educación.
- Y con esa intencionalidad se entiende la educación como base del progreso humano, progreso comprendido como evolución ascendente y equilibrada que permite hablar de un *Aprendizaje Humanizador* (Savater, 1997). Esto supone poner el foco en nuevos entornos de aprendizaje que favorezcan la comprensión cultural y las competencias ligadas a la obtención de unas revalorizadas dimensiones sociales, económicas y medioambientales sobre la base de la durabilidad, del respeto y de la igual dignidad para que con ello consigamos instaurar nuevos hábitos y comportamientos acordes.

- Resulta primordial subrayar la importancia de la educación y de la salud como *capacidades* (Sen, 1999; PNUD, 2018) esenciales para el desarrollo de la vida humana sin las cuales las nociones de libertad y bienestar no tienen sentido (Sen, 1999; Duflo, 2010). Ligando de nuevo educación con Progreso Humano se establece una relación directa con la evolución de las aspiraciones y de las capacidades (PNUD, 2019).
- Se habla entonces de “*capacidades humanas entendidas como la libertad para tomar decisiones vitales*” (PNUD 2019, p.7) y que por ser fundamentales ocupan un lugar esencial en el Desarrollo Humano y en el análisis de las desigualdades. *Las capacidades básicas* se definen como aquellas asociadas a la ausencia de privaciones extremas, siendo ejemplo de logros de éstas; la supervivencia en la primera infancia, la enseñanza primaria, la tecnología básica o la resiliencia frente a crisis recurrentes, y, *las capacidades aumentadas* se definen como aquellas que permiten a las personas disfrutar de mayores opciones a lo largo de sus vidas (Deaton, 2015).
- Es de gran importancia el reconocer la evolución de las capacidades básicas a las capacidades aumentadas, así como seguir su control y trayectoria puesto que el paso de los *Objetivos del Milenio* a los *Objetivos del Desarrollo Sostenible* supone precisamente el avance de dichas capacidades básicas a las aumentadas.
- Se resalta que las capacidades se van construyendo a lo largo de toda la vida, y, que el Progreso Humano y Sostenible es base de la construcción de las capacidades humanas (de las básicas y de las aumentadas). Se insiste entonces en la “*movilización de esquemas de pensamiento y de acción que se van a ir construyendo necesariamente con el avance de la práctica en sí misma*” (Altet, 1994), y en pro de esa movilización de esquemas de pensamiento es de obligado cumplimiento un necesario pensamiento reflexivo en general en toda la sociedad y en concreto en nuestro ámbito educativo.
- En dicho proceso de movilización de esquemas de pensamiento ligan cuatro conceptos: *Progreso Humano, Reflexión y Corresponsabilidad-Participación*. La interacción de dichos términos y acciones da forma a la pedagogía de la

Responsabilidad Compartida la cual sirve de detonante para la crítica reflexiva que mueve a la acción, de modo que no exista entre la comunidad educativa y los docentes una situación de impasividad, sino que realmente haya un esfuerzo voluntario y consciente que permita que la situación inicial de desconcierto y confusión dé paso a una situación más clara y satisfactoria donde la educación como fuerza transformadora promueva los derechos humanos y la mayor igualdad.

- La educación en valores entendida de un modo más amplio y completo que la educación moral sirve de recurso de la pedagogía de la Responsabilidad Social Compartida y comienza por definir los diferentes significados que de la igualdad se tienen.
- La educación en valores supone además crear un proceso de desarrollo personal y humanizador que activa la responsabilidad causal y remedial o correctora del alumnado y su sensibilización hacia la convivencia en una sociedad plural que se implica en proyectos colectivos que apuestan por un modelo de sociedad inclusivo que reafirma y apoya los Derechos Humanos y revitaliza los compromisos y obligaciones de la sociedad como colectivo y de cada persona como individuo.
- Se focaliza la atención la *Educación Ambiental* al concretar las ideas sobre educación en valores. Se desgrana una detallada cronología de las Conferencias Internacionales más importantes que tuvieron lugar para su impulso e instauración, así como de la Comisión Brundtland (1983-1987) y de la Conferencia de Río y Programa 21 (1992).
- La *Educación Ambiental* es reconocida como una educación para la sostenibilidad, tanto por su desarrollo conceptual en el marco de las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Tbilisi (1977) como por su posterior evolución.
- Resulta primordial saber y comprender que desde la Cumbre de Río de Janeiro (1992) la UNESCO promovió el cambio de denominación desde la *Educación Ambiental* a la *Educación en Sostenibilidad*, pues junto al ámbito medioambiental no olvida las relaciones sociales, culturales y económicas y además instauró el *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible*

(2005-2014) con vínculos con otras grandes propuestas y movimientos como fueron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para Todos (EPT) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización.

- Desde el Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General de las Naciones Unidas se propuso que la Educación para el Desarrollo Sostenible fuera una de las metas del objetivo relativo a la educación para después de 2015.
 - Se señala a la pobreza como causa y efecto principal de los problemas mundiales del medio ambiente y, por tanto, se insta a promover la educación como instrumento facilitador del cambio para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y a encarar los problemas ambientales con una perspectiva más amplia que abarque los factores que sustentan la pobreza mundial y la desigualdad internacional (CMMAD, 1989)

PARTE III

**Marco metodológico y
trabajo de campo**

Capítulos 5, 6, 7, 8

CAPÍTULO 5

ENFOQUE METODOLÓGICO Y TRABAJO DE CAMPO

5

El capítulo quinto introduce la segunda parte de la tesis. En ella, y tras haber expuesto en la primera parte el marco teórico, se integran los *Capítulos 5, 6, 7, y, 8*, los cuales se corresponden con la explicación de la metodología de investigación del trabajo de campo, con el desarrollo del trabajo cualitativo y cuantitativo, y, con la discusión y reflexiones en torno a resultados.

Se presenta a continuación la información necesaria para comprender cómo se han contextualizado las preguntas de investigación en esta segunda parte y cómo se ha procedido en el trabajo de campo. Puntualizando que, el procedimiento metodológico seguido, a través del cual se pretende obtener unas conclusiones ante una necesidad de cambio educativo, no se lleva a cabo con la intención de establecer una crítica a una realidad educativa, sino que se lleva a cabo con la intención de comprender mejor cuáles son los pasos a seguir en la implementación y fortalecimiento de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Y para ello, se pretende identificar las posibles dificultades que dicha implementación conlleva, permitiendo incidir en la prevención de las mismas y en la definición de una hoja de ruta o guía integral de actuaciones, y de competencias del profesorado, como propuesta práctica de la tesis.

5.1. INTRODUCCIÓN

Desde la construcción del marco teórico se ha trabajado el alcance de los dos Objetivos Principales Generales, OPG 1. y OPG 2., recordando a continuación los mismos antes de proseguir con la explicación de la metodología del trabajo de investigación:

OPG 1. Profundizar sobre conceptos clave del Desarrollo Humano y Sostenible, a través de una fundamentación del marco económico, medioambiental y socio-educativo, para que su comprensión permita una adecuada reflexión sobre la necesidad de implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OPG 2. Aceptar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como elemento esencial para alcanzar una comunidad educativa *consciente* para actuar y despertar una crítica y una acción en favor de una sociedad y de una realidad más equilibrada y sostenible en el largo plazo. Precisando que esta educación por sí sola no es suficiente, pero sin ella, no se logrará un futuro más sostenible (CMMAD, 1987; OEI, 2009; UNESCO, 2015-2016-2017; PNUD 2018-2019).

Durante la ejecución completa del trabajo de investigación se ha actuado desde lo más general hasta lo más particular estableciendo para ello además del marco teórico y de contextualización de la tesis, un enfoque mixto en el trabajo de campo, donde se intercalan dos fases, la primera de metodología cualitativa y la segunda de metodología cuantitativa, (véanse respectivamente los apartados 5.2.2 y 5.2.3 de este capítulo). Ambos métodos de trabajo ofrecen unas hipótesis (H), unos Objetivos Principales (OP), y unos Objetivos Específicos (OE), favoreciendo así el alcance del tercer Objetivo Principal General (OPG 3.) y sus respectivos objetivos específicos (OE 3.1., OE 3.2., OE 3.3.), los cuales se recuerdan en las siguientes líneas:

OPG 3. Obtener información tras una investigación cualitativa y cuantitativa para posteriormente aportar conocimiento y una guía concisa para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OE 3.1. Elaborar y diseñar una *guía integral que con una visión multidimensional* para estructurar actuaciones concretas que movilicen pensamiento y técnicas con el propósito de reforzar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Delimitar una serie de acciones concretas en diferentes áreas y procesos relacionados con:

- La Responsabilidad Social Compartida
- La gestión del cambio, y, el análisis y toma de decisiones
- La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible
- Las categorías identificadas como: conocimientos, comunicación, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum

OE 3.2. Diferenciar dentro de la guía de actuación entre acciones institucionales del Gobierno central e interlocutores, y, acciones de la comunidad universitaria (adaptables a otras comunidades educativas).

OE 3.3. Crear una tabla específica de *Competencias para docentes*, en pro de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, de modo que favorezca la apropiación personal, creativa, práctica y transformadora de cada uno/a.

Como se ha indicado, esta primera fase de la segunda parte del trabajo de investigación presenta un carácter cualitativo. Se comienza la misma con la selección de fuentes secundarias, textos oficiales, en definitiva, documentación escrita, sobre las cuales se aplican técnicas de análisis cualitativo, y clásico de contenido, persiguiendo dos metas opuestas, por un lado, la de revelar y contextualizar afirmaciones, y, por otro lado, la de intentar reducir los amplios textos originales parafraseando, resumiendo o categorizando (Flick, 2004, p. 192). Todo ello, con la intención de interpretar y valorar el contenido escrito oficial y/o normativo seleccionado, relacionando este con la promoción e involucración hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

En la segunda fase, el método principal que se emplea es el cuantitativo apoyado en el diseño y en la remisión posterior de dos cuestionarios, dirigido uno de ellos a docentes y el otro a alumnos/as, con el fin de valorar sus conocimientos, apreciaciones y competencias en cuanto al Desarrollo Humano y Sostenible, y, por ende, poner en valor la significación de la reflexión pedagógica para un adecuado quehacer docente corresponsable.

En el siguiente apartado se aporta información que permite comprender mejor cómo se ha organizado el trabajo, en un primer momento se presenta el esquema metodológico seguido en ambas fases señalando las motivaciones concretas y las técnicas e instrumentos empleados.

Posteriormente se introducen las hipótesis establecidas en cada fase, así como su relación con los objetivos principales y específicos para cada una de ellas.

5.2. ORGANIZACIÓN Y DETALLES DE LAS FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

5.2.1. Esquema metodológico de las fases del trabajo de campo

En este subapartado se muestran dos esquemas en los cuales se encuentran ordenadas las motivaciones, las técnicas y los instrumentos que han servido para desarrollar ambos trabajos. El comenzar con el análisis clásico de contenido sirve para comprender primero si hay configurado un marco escrito como guía de acción específica en la comunidad educativa en general, y en concreto, en la comunidad universitaria, para, posteriormente, continuar con el estudio cuantitativo con la finalidad de reconocer a través de una muestra de docentes y otra de alumnado, una perspectiva pragmática sobre su realidad profesional y personal en cuanto al Desarrollo Humano y Sostenible se refiere.

Fase I: Análisis clásico de contenido. Investigación cualitativa

Se obtiene información de:

Leyes Orgánicas, Reales Decretos, y actas del ámbito educativo.

Motivación:

Conocer e interpretar el contenido escrito de documentos clave para los niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad, y, la representación de su lenguaje y discurso, para valorar cómo se identifica y enmarca la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

Identificar, además, si existe una estrategia específica comunicada, unas competencias del profesorado bien explicadas, y, unos KPI,s (Key Performance Indicators) que sirvan tanto como guía, como de medidas de progreso en la eficacia de la implementación de la educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Técnicas empleadas:

- Identificación de textos y de información.
- Análisis clásico y cualitativo de contenido.
- Interpretación y valoración de la representación discursiva.

Instrumentos:

- Reales Decretos
- Leyes Orgánicas
- Documentos Gobierno de España
- Actas y manifiestos CRUE Universidades

Fase II: Encuestas a docentes y a alumnado. Investigación cuantitativa

Se obtiene información de:

- Docentes
- Alumnado nivel 4º ESO hasta Máster

Motivación:

- Identificar si hay una formación y unos conocimientos de cara para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible en el ámbito universitario.
- Conocer la existencia de actitudes reflexivas y de compromiso pedagógico en pro de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible en el ámbito universitario.

Técnicas empleadas:

Encuestas

Instrumentos:

- Cuestionario online elaborado para docentes
- Cuestionario online elaborado para el alumnado

5.2.2. Proceso de investigación cualitativa, organización

5.2.2.1. Hipótesis y objetivos del análisis cualitativo y clásico de contenido

En los estudios cualitativos pueden plantearse hipótesis antes, durante o después de la recolección (Hernández et al., 2014). En este caso se han planteado unas hipótesis de partida relacionadas con los documentos de la muestra, las cuales son:

- **H1 cualitativa-** El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible.
- **H2 cualitativa-** El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar

ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Llevar a cabo esta fase de investigación de consideración cualitativa implica el uso de documentación y textos como resultado de la recogida de datos y como instrumento para la interpretación (Flick, 2004, p. 43). Así se establece una vinculación con dos objetivos principales (OP), ligando estos a otros objetivos específicos (OE). Se incluye a continuación, el cuadro organizativo que presenta la relación entre el capítulo, el método y sus objetivos principales de esta primera fase de trabajo, para acto seguido relacionar estos, con los objetivos específicos.

Figura 26. Estructura, método y objetivos principales del trabajo de campo cualitativo

| ESTRUCTURA | MÉTODO / ESTUDIO | OBJETIVOS PRINCIPALES Estudio Cualitativo |
|-------------------|---|---|
| Capítulo 6 | Estudio cualitativo y clásico de análisis de contenido. Apoyo en la representación discursiva para la reflexión sobre resultados. | <p>OP 1. (Inv. Cualitativa) - Conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad.</p> <p>OP 2. (Inv. Cualitativa) – Reconocer la existencia, o la ausencia, de una guía de actuaciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el desarrollo Sostenible.</p> |

Fuente: elaboración propia

El objetivo principal primero **OP 1.**, contiene a su vez dos objetivos específicos (**OE**) a los cuales se atiende en este primer momento de investigación cualitativa.

OE 1.1. (Inv. Cualitativa) - Analizar y estudiar la presencia de *términos específicos* relacionados expresamente con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial seleccionado.

OE 1.2. (Inv. Cualitativa) – Identificar si se presenta una declaración de principios conectada con la Agenda 2030 y los ODS, en materia de Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial seleccionado.

El objetivo principal segundo **OP 2.**, contiene un objetivo específico.

OE 2.1. (Inv. Cualitativa) – Valorar el grado de existencia de unos criterios concretos para instituir una sostenibilidad curricular reconocida, y, unas competencias específicas del profesorado en dicho ámbito.

5.2.2.2. Proceso y descripción del trabajo de análisis cualitativo y clásico de contenido

Antes de proceder a describir cuál es el proceso del trabajo cualitativo se anotan dos apreciaciones importantes.

La primera es que en esta fase y con la intención de valorar el contenido se seleccionan y analizan textos publicados, lo cual conlleva una implicación completa, y, además, una interpretación de los mismos y de la realidad que como lectora pueda comprender, pues, como bien advierte Flick, en *Introducción a la investigación cualitativa*:

El leer y comprender dichos textos se convierte en un proceso activo de producción de realidad, que implica a los autores y también a las personas para las que están escritos y que los lee, esto, transferido a la investigación cualitativa, significa que en la producción de textos la persona que lee e interpreta el mismo está tan implicada en la construcción de la realidad como aquella que lo escribe” (Flick, 2004, p.47).

La segunda apreciación es que este trabajo una vez define ad hoc un esquema de categorías y términos específicos, es decir, una vez que se realiza propiamente dicho el trabajo cualitativo y clásico de contenido, se trabaja también como una tarea diferente el *análisis del discurso*, de hecho, las representaciones discursivas sirven para conducir las reflexiones y la discusión de resultados.

El análisis de contenido “es una técnica de interpretación de textos que se basa mayoritariamente en la lectura como instrumento de recogida de información, lectura que debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida, a fin de diferenciarla de la lectura común” (Andréu, 2001, p.2), o como indica Bardin (1996 2^ae, p.2) en una de las definiciones más completas; es el conjunto de “técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción /recepción de estos mensajes”. El análisis de contenido, además, pretende evidenciar algo que no se obtiene de una lectura informal u ocasional, es una técnica de investigación que como explica Krippendorff (1990) formula a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. Inferencias que pueden relacionarse con la forma y el significado de las expresiones, aunque a veces también con la naturaleza y los estados psicológicos por la información contenida en el lenguaje (Sarabia, 1999).

En la conciencia de la necesidad de establecer un apoyo empírico para superar la tendenciosidad de quien lee los documentos y contenidos, se establecen unos pasos específicos para la recogida e interpretación de los textos seleccionados entre los trabajos de Flick (2004), Mayring (2000) y Abela (1998, 2001), los cuales se han seguido en este trabajo y por ello se listan y explican en las siguientes líneas:

1º. Definir el material, unidades de muestreo, y seleccionar las partes que sean más relevantes para responder a los objetivos planteados en esta fase.

2º. Definir la dirección del análisis para los textos seleccionados y “lo que uno desea realmente interpretar de ellos” (Flick, 2004, p. 207), tratar el material (Andréu, 2001, p.11).

3º. Análisis cualitativo del contenido.

Definir categorías y unidades analíticas, así como su codificación.

4º. Análisis clásico del contenido, temático y semántico.

Búsqueda de categorías y unidades analíticas en los documentos y contenidos

5º. Análisis del discurso.

Interpretación de los resultados y de la representación discursiva.

Discusión y reflexiones a partir del análisis cualitativo y clásico, y, del estudio de las representaciones discursivas.

PRIMER PASO

Definir el material y seleccionar las partes que sean más relevantes para responder a los objetivos planteados en esta fase

En el primer paso, *definir el material y seleccionar las partes que sean más relevantes para responder a los objetivos planteados en esta fase*, se han considerado diferentes documentos y una misma técnica de aproximación y tratamiento de los mismos.

En el análisis de contenido, en realidad, los textos pueden proceder de documentos o de diferentes registros como filmaciones, grabaciones, discursos, vídeos, etc. fomentando en esta técnica la combinación de la observación, la producción de datos, el análisis y la interpretación.

En el caso de estudio de esta tesis y para atender al primer objeto de estudio, *conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad*, se ha empleado la selección de documentación oficial general del Boletín Oficial del Estado (BOE), y de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Dichos documentos son referenciados a continuación:

FUENTE DE INFORMACIÓN: TEXTOS OFICIALES

La identificación y la selección de los textos y de la información escrita que se procedería a valorar, comparar e interpretar posteriormente se ha delimitado con especial cuidado. Siendo consciente de la imposibilidad de reflejar toda la comunicación oficial y/o normativa escrita desde instituciones oficiales y desde cada una de las universidades, se optó por identificar y seleccionar la información oficial más general procedente del BOE pues cuenta con un reconocimiento y aceptación por parte de todas las comunidades educativas,

habiendo diferenciado entre distintos textos del BOE según niveles educativos, y, procedentes de publicaciones de CRUE.

De este modo, se ha trabajado el contenido para niveles de Secundaria, Bachillerato, y, para el nivel de estudios en Universidad. La intención fundamental de hacerlo así es; por un lado, que, pese a pretender identificar una guía de actuaciones para la comunidad universitaria se mantiene la idea de hacer esta guía válida para otros niveles educativos bajo las necesarias adaptaciones, y, por otro lado, también se analizan contenidos oficiales para niveles de Secundaria y Bachillerato por considerarlos fundamentales como estadios iniciales de la construcción personal y formativa del alumnado universitario.

Se han seleccionado concretamente los documentos que se relacionan a continuación en este listado completo y que va a conformar las unidades de muestreo, es decir, aquellas porciones del universo observado que serán analizadas (Andreu, 2001, p.13):

- **Documento 1.** *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.* Y texto consolidado última modificación: 17 noviembre de 2021
- **Documento 2.** BOE núm. 295. *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa,* modificando el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo
- **Documento 3.** BOE núm. 340. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre,* por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- **Documento 4.** *Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril,* por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- **Documento 5.** Gobierno de España, Ministerio de Educación: *Documento Estrategia Universidad 2015.*
- **Documento 6.** *Estrategia de Cooperación universitaria al Desarrollo* (2000) CRUE y CEURI (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales)
- **Documento 7.** *Compromiso Social y Voluntariado* (2001), CRUE
- **Documento 8.** *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum* (2012), CRUE

- **Documento 9.** *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad* (2015), CRUE
- **Documento 10.** *Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030* (2019), CRUE
- **Documento 11.** *Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado* (2020), CRUE

SEGUNDO PASO

Definir la dirección del análisis del contenido para los textos seleccionados y para lo que uno desea realmente interpretar de ellos. Tratar el material.

En este segundo momento se trabaja la comprensión de textos siendo el objetivo primordial establecer la relación entre *el texto y las realidades*, pues los textos no son solo los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino que sirven a tres propósitos en el proceso de investigación: los textos son base de las interpretaciones, los textos son el medio central de presentarlos, los textos son el medio central para comunicarlos (Flick, 2004). Por consiguiente, a medida que se avanza en el análisis del contenido, se van entrelazando los *textos oficiales* objeto de estudio sobre los que se realizan valoraciones e inferencias, y los *textos elaborados* que se han ido construyendo con las interpretaciones y conclusiones.

En este segundo paso se realiza una contextualización de cada uno de los once documentos de la muestra, ofreciendo algunos detalles significativos de los mismos y el resumen, para de este modo, reconocer la evolución en los temas que nos ocupan e identificar el ámbito de interés tratado en dichas comunicaciones escritas oficiales que hacen referencia a una realidad educativa en distintos niveles académicos.

TERCER PASO

Análisis cualitativo del contenido.

Definir categorías y unidades analíticas, así como su codificación.

En el análisis clásico del contenido no se observa un interés tan específico por el desarrollo de las categorías, motivo por el cual, se decide realizar primero el análisis cualitativo que sí presenta dicho interés.

Resulta fundamental explicar en primer lugar cuáles han sido las herramientas que han servido para construir el esquema de categorías y términos a partir del cual se buscará información y se trabajarán los contenidos de los documentos seleccionados.

Dichas herramientas clave para llevar adelante este análisis cualitativo han sido el tesoro de la Unesco, y, el tesoro del Programa Andino de Derechos Humanos, PADH, de la Universidad Andina Simón Bolívar, resultando ambos muy útiles para confeccionar una buena clasificación temática y facilitar un posterior análisis clásico de contenido.

Siendo el tesoro “un instrumento de control terminológico que permite convertir el lenguaje natural de los documentos en un lenguaje controlado con el fin de servir a la indización como a la recuperación de los documentos” (González, 2016), resulta apropiado para evitar, o al menos para disminuir, la subjetividad en la identificación de categorías y de términos sobre los cuales trabajar.

Dichas *categorías* atienden tanto al propio orden, a la temática y a ideas tratadas desde el marco teórico de la tesis, como a la estructuración y jerarquías de los tesauros nombrados. Además, para la correcta selección de *categorías* de contenido objeto de análisis se procede a realizar una primera lectura detallada tanto de las Leyes Orgánicas, como de Reales Decretos para los niveles de Secundaria y Bachillerato como para el nivel universitario, con vigencia a fecha noviembre 2020, y posteriores actualizaciones a fecha diciembre 2021, así como de la documentación generada desde la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas principalmente a modo de actas y comunicados.

Junto a las *categorías*, dentro del material a analizar, los elementos más pequeños tratados, o las *unidades de codificación* (Mayring, 2000), han sido las *palabras o términos* que se han seleccionado de un modo riguroso tratando de mitigar la subjetividad en la selección para aminorar así las influencias personales.

Estas palabras se clasifican en *términos específicos* (T.E.), *términos seleccionados* (T.S.), y, en *términos generales* (T.G.), teniendo en cuenta las relaciones de inclusión en

semántica lingüística, como la hiponimia. Lo cual, quiere decir que la palabra más específica (T.E), reitera a una más general (T.S.), y, a su vez, esta, a otra más general, (T.G.), teniendo en cuenta que cada término general incluye al más específico.

Dicho lo cual, como se ha señalado, los *términos* serán las *unidades de codificación*, y, además servirán también como *unidades analíticas*.

De este modo, todo este trabajo de análisis cualitativo permite crear y diseñar una extensa tabla o esquema que muestra la selección y la organización de las *categorías* y de los *términos*. Una vez se finaliza dicha tabla o esquema organizativo se continua con el siguiente paso, siendo este aquel que va a centrar la atención en el trabajo propio del análisis clásico de contenido.

CUARTO PASO

Análisis clásico del contenido.

El análisis clásico de contenido se sirve del estudio del lenguaje del texto, es decir, de la identificación de signos lingüísticos como palabras o expresiones, en el caso de esta tesis se sirve de aquellos signos propios de un escenario educativo comprometido con el Desarrollo Humano y Sostenible.

Habiendo trabajado el análisis temático a través de la contextualización de los documentos y de sus resúmenes en el segundo paso, se profundiza ahora de nuevo en el mismo al hacer uso de las técnicas lógico-semánticas (de AC temático), y, las técnicas propiamente semánticas y estructurales o funcionales⁶⁷. Con esta intención y atendiendo a las aclaraciones que realiza Andréu en *Las técnicas de Interpretación de Contenido: una revisión actualizada* (2001, p. 20 y 21), y, siguiendo también, las aportaciones de Colle, en *El análisis de contenido de las comunicaciones* (2011, p. 7-13), se va a considerar en este paso la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Para ello se emplean

⁶⁷ Las técnicas lógico-semánticas son aquellas que recurren a la lógica para resumir, definir categorías y validar los argumentos y las conclusiones. Y, las técnicas propiamente semánticas y estructurales o funcionales desvelan connotaciones o elementos no manifiestos en el texto.

diferentes técnicas sirviéndonos del esquema organizativo obtenido en el paso anterior de análisis cualitativo de contenido:

- En primer lugar, se realiza la búsqueda de palabras en contexto, concretamente la búsqueda de los *términos específicos* seleccionados, obteniendo unas listas de frecuencias absolutas y ponderadas.
- En segundo lugar, y, al haber identificado anteriormente, en el análisis cualitativo, diferentes temáticas organizadas a través de las categorías principales y secundarias, se observa ahora si hay una regla de selección y qué categorías están más presentes y con qué intensidad.

QUINTO PASO

Reflexiones y discusión sobre los resultados del análisis cualitativo y clásico de contenido.

Marcos interpretativos a través de la representación discursiva.

Este último paso queda muy ligado a la construcción del esquema de categorías y de términos y a su identificación en los contenidos de la muestra de documentos seleccionada. El estudio de la intensidad y de la contextualización de la representación de las categorías y de los términos en el contenido de los documentos estudiados, permite llegar a conclusiones en línea con los objetivos planteados inicialmente y también permite constatar o refutar las hipótesis. Este quinto paso se presenta de un modo diferenciado en el *Capítulo 8* y plantea reflexiones a modo de cierre antes de ofrecer unas conclusiones finales. El mismo se sirve de la importancia del uso del lenguaje en el campo de los problemas sociales, y de cómo dicho lenguaje enmarca y contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Acto seguido, y para facilitar la comprensión global y el seguimiento del trabajo realizado en la fase de análisis cualitativo y clásico de contenido se presentan los esquemas que muestran las relaciones entre:

- las hipótesis y los objetivos,
- las hipótesis, los objetivos y las categorías
- las hipótesis, los objetivos, las categorías y los términos.

Figura 27. TRABAJO CUALITATIVO - Relación entre hipótesis y objetivos

| Hipótesis | Objetivos Principales | Objetivos Específicos |
|--|--|--|
| <p>H1 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>H2 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.</p> | <p>OP 1. (Inv. Cualitativa) - Conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad.</p> | <p>OE 1.1. (Inv. Cualitativa) - Analizar y valorar la presencia de <i>términos específicos</i> relacionados expresamente con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial seleccionado.</p> <p>OE 1.2. (Inv. Cualitativa) - Determinar si existe en el contenido seleccionado, una declaración de principios conectada con la Agenda 2030, en materia de Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.</p> |
| | <p>OP 2. (Inv. Cualitativa) - Reconocer la existencia, o la ausencia, de una guía de actuaciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el desarrollo Sostenible.</p> | <p>OE 2.1. (Inv. Cualitativa) - Identificar la existencia de unos criterios concretos para instituir una sostenibilidad curricular reconocida, y, unas competencias específicas del profesorado en dicho ámbito.</p> |

Fuente: elaboración propia

Figura 28. TRABAJO CUALITATIVO - Organización de categorías según hipótesis y objetivos, para el análisis cualitativo de contenido

| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍAS | |
|------------------------|--|------------------------------------|--|
| | | Principal | Secundaria |
| H1 cualitativa- | OP 1. OE 1.1. OE 1.2. | 1. POLÍTICA, DERECHO Y ECONOMÍA | 1.1. Desarrollo económico y social 1.2. Derechos Humanos 1.3. Política social |
| | | 2. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS | 2.1. Problemas sociales |
| | | 3. EDUCACIÓN | 3.1. Coordinación de la educación |
| | | | |

Fuente: elaboración propia

Figura 29. TRABAJO CUALITATIVO - Relación completa entre hipótesis, objetivos, categorías y terminología

| ORGANIZACIÓN categorización y terminología | | | | | | |
|--|-----------------------------|---------------------------------------|---|--|---------------------------------------|---|
| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍA | | Términos Generales | Términos Seleccionados | Término Específico |
| | | Principal | Secundaria | T.G. | T.S. | T.E. |
| H1 cualitativa- | OP 1. OE 1.1. OE 1.2. | 1. POLÍTICA, DERECHO Y ECONOMÍA | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo | Autosuficiencia Desarrollo endógeno Desarrollo Humano Desarrollo Sostenible Mujer y desarrollo Seguridad Humana Autonomía |
| | | | | 1.1.2. Estrategia de Desarrollo | Desarrollo Sostenible | Interdependencia social, económica, cultural y ambiental Cambio climático |
| | | | | | Mujer y desarrollo | Integración de la mujer |
| | | | 1.2. Derechos Humanos | | | Libertad Paz |
| | | | | 1.2.1. Ética y moral | Protección de los Derechos Humanos | Tolerancia Igualdad Discriminación Abusos |
| | | 2. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS | 1.3. Política social | 1.3.1. Responsabilidad Social | Responsabilidad Social Compartida | Bienestar social Comportamiento social |
| | | | | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | Hambre | Malnutrición |
| | | | | | Pobreza | Exclusión social |

ORGANIZACIÓN categorización y terminología

| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍA | | Términos Generales T.G. | Términos Seleccionados T.S. | Término Específico T.E. |
|------------------------|--------------------------|-------------------------|---|---|-----------------------------------|---|
| | | Principal | Secundaria | | | |
| H2 cualitativa- | OP 2. OE 2.1. | 3. EDUCACIÓN | Problemas sociales | 2.1.2 Discriminación | Marginación | Discriminación por edad Discriminación sexual Discriminación étnica Xenofobia Homofobia |
| | | | | 2.1.3. Violencia | Agresión | Violencia de género Violencia doméstica Vandalismo |
| | | | 3.1. Coordinación de la educación | 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | Desafíos | Agenda 2030 ODS |
| | | | | | Gestión del cambio | Análisis y toma de decisiones Ciudadanía democrática |
| | | | | | Competencias en sostenibilidad | Competencias del docente en sostenibilidad Competencias del alumnado en sostenibilidad |

Fuente: elaboración propia

5.2.3. Proceso de investigación cuantitativa, organización

La primera fase del trabajo de campo ha tenido una orientación descriptiva y comprensiva. Descriptiva pues la identificación de textos y contenido permite trazar el perfil y el grado de sensibilización y compromiso de las instituciones hacia la educación en sostenibilidad, y comprensiva por el trabajo de valoración e interpretación de la información que permite entender un poco más si se están gestionando y cómo, los procesos de cambio para la promoción e implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

La segunda fase de investigación complementa a la anterior con unas particularidades y una metodología diferenciada en la aproximación que se realiza a la realidad y en la relación con el objeto de estudio. El propósito es conocer la percepción de una muestra de docentes y alumnado sobre su realidad, definiendo unas regularidades en los comportamientos en aula y en las aproximaciones que sobre el Desarrollo Humano y Sostenible tienen ambos.

Para ello, se elaboran dos cuestionarios, resultantes en la aplicación de un procedimiento estandarizado de recolección de información a dos muestras o poblaciones, una muestra de docentes y otra muestra de estudiantes. Pese a que una de las críticas que recaen sobre esta técnica de investigación cuantitativa es que la misma “brinda información restringida sobre el objeto de estudio puesto que quien responde debe atenerse a una serie de respuestas predeterminadas” (Blanco, 2012, p.16), se ha considerado que es una buena opción al combinarla con la interpretación de contenido de la fase anterior para abordar así de un modo más completo diferentes aspectos de la realidad educativa y social.

Dichos cuestionarios diferenciados en cuanto a su formato, longitud e ítems, se remiten a docentes y a alumnos/as de diferentes niveles educativos y de diferentes centros, teniendo en cuenta dos aspectos importantes:

- el porcentaje mayor de la muestra tanto de docentes como de alumnos/as es de Universidad,
- los datos del resto de niveles sirven de apoyo al análisis de este nivel educativo,

- tanto docentes como alumnos/as encuestados/as pertenecen no solo a diferentes niveles educativos, sino a diferentes centros de la Comunidad de Madrid.

Cabe explicar también que, atendiendo a la necesidad de contar con la revisión y la aprobación del trabajo y la metodología de la Tesis por parte del Comité Ético de la UAM, se envió toda la documentación necesaria del Plan de Investigación y de los cuestionarios a docentes y alumnado, y de las hojas de información y consentimiento de los cuestionarios. En un primer momento se recibió el resultado provisional con unas indicaciones de mejora en cuanto a la necesidad de adecuar el lenguaje en la primera página informativa de los cuestionarios según los destinatarios fueran docentes o estudiantes.

Tras realizar los cambios oportunos siguiendo las puntualizaciones del Comité se le remitió de nuevo la documentación. Posteriormente se obtuvo la aprobación por parte del Comité Ético de la UAM.

5.2.3.1. Hipótesis y objetivos de las encuestas

Los resultados y las conclusiones obtenidas a raíz del análisis de las respuestas de las dos encuestas pretenden contrastar una serie de hipótesis y alcanzar unos objetivos generales y específicos que a continuación se precisan, y que se suman a los anteriores relacionados con la investigación sobre el análisis clásico y cualitativo del contenido. Estas se centran en la comunidad universitaria sirviéndose del apoyo que brindan los datos no solo de docentes y alumnado universitarios, sino de los cursos previos desde 4º ESO, y, Bachillerato, hasta un posterior nivel de Máster.

Las hipótesis planteadas en esta fase cuantitativa son:

- **H1 cuantitativa-** La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS.
- **H2 cuantitativa-** Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no

trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

- **H3 cuantitativa-** La falta de concienciación de la necesaria implicación del docente en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva a no trabajar las competencias en sostenibilidad.

En el *Capítulo 7.*, además del análisis de resultados de los cuestionarios, atendiendo a las respuestas de cada ítem de modo individual, de cara a contrastar las hipótesis planteadas se trabajarán tablas de contingencia de doble entrada para poder observar las relaciones entre las variables de dichas hipótesis. El contraste de hipótesis se estudiará a través de la prueba de independencia Chi-cuadrado, donde, como se explicará posteriormente, la hipótesis nula supone independencia entre las variables, y, la hipótesis alternativa supone variables relacionadas, o asociación. Tras este trabajo, en el *Capítulo 8.* de discusión de resultados y reflexiones, se profundizará sobre el significado de las asociaciones contrastadas, atendiendo tanto a los resultados de la muestra total, como, específicamente, a los resultados concretos de la muestra de docentes que imparte clase en los niveles de estudios universitarios. Esta tarea se realizará elaborando tablas de doble entrada, fijando la variable dependiente que haya que considerar según la hipótesis de la cual se trate.

A continuación, se representa el cuadro de la *Figura 30* para identificar estructura básica, método y objetivos principales del conjunto de fase cuantitativa, tal y como se ha esquematizado la información para la metodología cualitativa se organiza ahora la información para la metodología cuantitativa.

Figura 30. Estructura, método y objetivos principales del trabajo cuantitativo

| ESTRUCTURA | MÉTODO / ESTUDIO | OBJETIVOS PRINCIPALES Estudio Cuantitativo |
|-------------------|--|---|
| Capítulo 7 | Estudio cuantitativo, encuestas a docentes y al alumnado | OP 1. Identificar una realidad de las aulas, vivida y percibida por los/las docentes y por los/las alumnos/as, de modo que su análisis sirva de apoyo para una propuesta de mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible. OP 2. Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo |

| ESTRUCTURA | MÉTODO / ESTUDIO | OBJETIVOS PRINCIPALES Estudio Cuantitativo |
|------------|------------------|---|
| | | para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida. |

Fuente: elaboración propia

El tratamiento de la investigación cuantitativa no se desarrolla para realizar una posterior crítica a una institución concreta o a un colectivo, sino para observar aquellos aspectos clave de organización y mejora que permitan definir con profundidad una guía de actuaciones concretas que potencien y refuerzen la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Teniendo en cuenta la participación fundamental del profesorado y del alumnado en este proceso de cambio.

El primer objetivo principal de esta fase cuantitativa, *identificar una realidad de las aulas, vivida y percibida por los/las docentes y por los/las alumnos/as, de modo que su análisis sirva de apoyo para una propuesta de mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*, atiende a dos objetivos específicos los cuales son:

OE 1.1. (Inv. Cuantitativa) - Discernir si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula.

OE 1.2. (Inv. Cuantitativa) - Comprobar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa.

El segundo objetivo principal de esta fase, *reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes en la toma del liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida*, liga con tres objetivos específicos, los cuales son:

OE 2.1. (Inv. Cuantitativa) – Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

OE 2.2. (Inv. Cuantitativa) - Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación en Sostenibilidad en aula.

OE 2.3. (Inv. Cuantitativa) – Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.

5.2.3.2. Categorías, dimensiones, indicadores e ítems en el trabajo cuantitativo

En este apartado se pretende plasmar el proceso de reflexión y progresión que se ha llevado a cabo reduciendo el nivel de abstracción de conceptos o de variables barajados en las hipótesis de la investigación, para así construir los cuestionarios finales destinados a docentes y a estudiantes. Es decir, se pretende reflejar el proceso implementado de construcción de cada variable con sus categorías respectivas, el cual sirve para luego armar los cuestionarios, lo que se denomina como operacionalización de variables. (Blanco, 2012, Greenwood, 1973).

En el trabajo seguido se han considerado categorías y dimensiones válidas tanto para el cuestionario a docentes como para el de estudiantes. En ambos cuestionarios han sido cuatro las categorías identificadas: *Conocimientos*, *Comunicación*, *Competencia cívica-social*, y, *Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Estas a su vez, ligan con una serie de dimensiones, concretamente en el cuestionario a docentes se concretan en seis dimensiones, y, en el cuestionario al alumnado se concretan en cuatro dimensiones.

En el proceso de concreción de las dimensiones, se recuerda, como indica Blanco (2012), que cada dimensión puede ser convertida posteriormente en una pregunta a través de un indicador. Los indicadores los cuales responden a las dimensiones de una variable son elementos importantes que permiten construir un instrumento de medición como el cuestionario para una encuesta. Luego, los indicadores pueden ser convertidos de manera directa en ítems u opciones de respuesta a las preguntas (p. 38).

Cabe resaltar que la mayoría de las variables a medir en ambos cuestionarios (salvo rango de edad de los/las docentes y experiencia docente) han sido categóricas o cualitativas con la intención de que quien respondiera expresara sus experiencias, percepciones y valoraciones, por tanto, con múltiples ítems que las definen. Por ejemplo, en el cuestionario a

docentes: Etapa educativa en la que desarrolla principalmente su labor (ítems: Educación secundaria, Bachillerato, Educación universitaria, Máster, Formación profesional), Actividades sobre Desarrollo Humano y Sostenible en las que ha participado en los últimos dos años (ítems: Jornadas, Conferencias, Cursos, Grupo de trabajo, Actividad de investigación, Ninguna). Y en el cuestionario a estudiantes: Para estar informado de temas económicos, políticos o sociales (ítems: Hablo con mis compañeros o familiares, Leo la prensa, Veo las noticias, Pregunto a mis profesores, No me interesan los temas económicos, políticos o sociales).

Salvo en dos casos concretos, se han evitado las variables dicotómicas o binarias: Sí-No. Esto ha sido debido a considerar que en múltiples ocasiones se podría graduar más la respuesta y ayudar así a que el respondiente encontrara mejor su ubicación, por ejemplo: ¿Sabe si existe en su centro docente un canal de comunicación y respuesta de sugerencias estable, en temas de educación en sostenibilidad? (ítems: Sí lo sé y sí existe, No sé si existe y, No existe). O, por ejemplo, al preguntar a docentes sobre su participación en ciertas actividades quizá no han participado, pero sí les hubiera gustado hacerlo de haber tenido la oportunidad: ¿Ha participado en su propio centro docente en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la promoción de la educación en sostenibilidad? (ítems: Sí he participado, y, No he participado, pero me interesaría, y, No he participado y no me interesa). El caso en el cual sí ha sido relevante aplicar la escala dicotómica: Sí-No, ha sido en el cuestionario a estudiantes al preguntar si en clase han tratado el tema de la Economía Circular y el tema de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030.

De modo que mayoritariamente el grado de medición de las variables se realiza en este estudio bajo escala nominal sin implicar orden o distancia entre las distintas respuestas y realizando un análisis de datos sujeto al cálculo de frecuencias absolutas y relativas, así como de Chi cuadrado y del coeficiente V de Cramer para establecer aceptación de hipótesis y correlación entre ciertas variables.

El cuestionario a docentes consta de veinticinco preguntas organizadas en tres bloques diferentes; el primer bloque titulado “Variables sociodemográficas y profesionales”, incluye las preguntas uno a seis, el segundo bloque titulado “Formación y participación en actividades sobre Desarrollo Humano y Sostenible” incluye las preguntas siete a catorce, y, por último, el tercer bloque titulado “Práctica educativa” incluye las preguntas quince a veinticinco.

Y, el cuestionario al alumnado consta de diez preguntas; la primera para identificar el nivel en el cual cursan estudios los/as estudiantes, las tres siguientes para valorar si existe un interés por la realidad, el entorno y los problemas de la sociedad, y a partir de la siguiente, desde la quinta hasta la décima, se introducen los conceptos de Responsabilidad Social, Agenda 2030, ODS, y temas de sostenibilidad.

Para una mejor lectura se esquematizan a continuación las categorías, dimensiones e indicadores de ambos cuestionarios, manteniendo un orden que también permite discutir y reflexionar sobre las hipótesis planteadas. Posteriormente se presentará la explicación y el esquema de la relación última entre cada indicador y sus ítems correspondientes, para cada uno de los cuestionarios en cuestión.

Figura 31. Cuadro de categorías, dimensiones e indicadores del cuestionario a docentes

| CUESTIONARIO A DOCENTES | | |
|--------------------------------|---|---|
| CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
| Conocimientos | A) Formación en Sostenibilidad | A.1) Conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible A.2) Conocimiento sobre la Agenda 2030 y ODS |
| | B) Comunicación interactiva entre stakeholders, y, externa | B.1) Interacción comunicativa a nivel municipal en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad |
| Comunicación | C) Comunicación interna | C.1) Interacción comunicativa entre docentes y el centro educativo, (y viceversa), en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad |
| | D) Prácticas docentes | D.1) Participación de los/las docentes en actividades de su centro educativo D.2) Participación de los/las docentes en actividades junto a otras instituciones |

| CUESTIONARIO A DOCENTES | | |
|--|-------------------------------------|---|
| CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
| | E) Reflexión de los/las docentes | E.1) Responsabilidad Social Compartida y compromiso del quehacer del docente |
| Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular | F.1) Evaluación de la sostenibilidad F.2) Competencias de/para la sostenibilidad |

Fuente: elaboración propia

Figura 32. Cuadro de categorías, dimensiones e indicadores del cuestionario al alumnado

| CUESTIONARIO AL ALUMNADO | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|---|
| CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
| Conocimientos | A) Formación en Sostenibilidad | A.3) Conocimiento sobre Responsabilidad Social A.4) Conocimiento sobre Economía Circular, Agenda 2030, y ODS |
| Comunicación | C) Comunicación interna | C.2) Alineación del compromiso y de los esfuerzos en la Responsabilidad Social Compartida por parte de docentes, para reconocimiento del alumnado del Desarrollo Humano y Sostenible C.3) Identificación de valores de identidad del Desarrollo Humano y Sostenible, comunicados por el profesorado e internalizados por el alumnado |

CUESTIONARIO AL ALUMNADO

| CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
|--|---------------------------------|---|
| Competencia cívica-social | D) Prácticas docentes | D.3) Recuerdo de la implementación docente de temas o actividades en aula, específicos de la sostenibilidad |
| Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular | F.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible |

Fuente: elaboración propia

5.2.3.2. a) Dimensión “Formación en Sostenibilidad”

CUESTIONARIO A DOCENTES

La primera dimensión A) Formación en sostenibilidad, consta de dos indicadores en el cuestionario a docentes: A.1.) *conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible*, y, A.2.) *conocimiento sobre la Agenda 2030*. Ambas son un referente para este trabajo pues tratan de obtener una información que resulta primordial, pues hacen referencia a la esencia misma de los conceptos sobre los que se pretende actuar; la sostenibilidad en general y con mucha concreción, el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Teniendo siempre en consideración que los ítems permiten obtener esa información de un modo subjetivo, ya que el nivel de conocimiento no viene dado por una evaluación formal y rigurosa, sino, lógicamente, por la consideración que el propio profesorado tiene acerca de su nivel de conocimiento.

Figura 33. Dimensión “Formación en Sostenibilidad” en cuestionario a docentes

| Cuestionario a docentes | |
|---|--|
| <i>Dimensión “Formación en Sostenibilidad”</i> | |
| INDICADORES | ÍTEMES DOCENTES |
| A.1) Conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible | P.7. Nivel de conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible |
| A.2) Conocimiento sobre la Agenda 2030 y ODS | P.8. Compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS |

Fuente: elaboración propia

CUESTIONARIO AL ALUMNADO

Se precisa que para los indicadores de la dimensión A) Formación en Sostenibilidad, los ítems del alumnado complementan a los del profesorado, y, además, cabe también puntualizar que en los indicadores e ítems del cuestionario a docentes se pregunta directamente por Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, y en cambio, en los indicadores e ítems del cuestionario del alumnado no. Esto es así debido a que se considera desde este trabajo que quizás los/as estudiantes no entendieran bien en un principio a qué hacen referencia exactamente los conceptos de Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible y en cambio sí entendieran mejor el concepto de Responsabilidad Social.

En este sentido, se plantean ahora dos indicadores diferentes a los del cuestionario a docentes, siendo estos nuevos: A.3.) conocimiento sobre Responsabilidad Social, y, A.4) conocimiento sobre Economía Circular, Agenda 2030 y ODS. Estos indicadores tienen en cuenta el qué y el cuánto creen que saben los/as alumnos/as sobre estos temas relacionados con la sostenibilidad, lo cual pudiera coincidir expresamente con sus conocimientos reales, o no.

Del mismo modo que en el cuestionario a docentes, se tiene en cuenta, por tanto, cuál es su idea sobre lo que creen saber o conocer, de este modo no gradúan con exactitud el nivel de conocimiento en sí mismo, sino que indagan sobre si los estudiantes están familiarizados con temas del ámbito de la Responsabilidad Social, como son la Economía Circular, y, los ODS y la Agenda 2030 que dan forma a esa Responsabilidad Social.

Figura 34. Dimensión “Formación en Sostenibilidad” en cuestionario al alumnado

| Cuestionario al alumnado | |
|---|---|
| Dimensión “Formación en Sostenibilidad” | |
| INDICADORES | ÍTEM ALUMNADO |
| | P.5. Familiaridad de los estudiantes con la Responsabilidad Social, (significado e implicaciones de la misma). |
| A.3) Conocimiento sobre Responsabilidad Social | P.6. Tratamiento en aula de temas relacionados con la Responsabilidad Social |
| | P.7. Listado de temas reconocidos por los estudiantes como aquellos relacionados con la Responsabilidad Social |
| | P.8. Relación entre el tema tratado en clase sobre Economía Circular con conocimientos del estudiante |
| A.4) Conocimiento sobre Economía Circular, Agenda 2030, y ODS | P.9. Relación entre el tema tratado en clase sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030, con conocimientos del estudiante |

Fuente: elaboración propia

5.2.3.2. b) Dimensión “Comunicación”

CUESTIONARIO A DOCENTES

La categoría *Comunicación* y sus dimensiones dan visibilidad a uno de los pilares fundamentales en cualquier proceso de cambio y de implementación de una estrategia en una organización sea esta educativa o no. La comunicación en general, y el plan de comunicación en concreto, resultan cruciales en el camino y en la evolución de las instituciones educativas, acompañando y “transformando las dinámicas comunicacionales en verdaderas conversaciones que generen intercambios y relaciones estables, responsables, transparentes y coherentes” (Romero-Rodríguez, 2020, p.15).

Resulta además interesante poner, por tanto, el foco en la comunicación para delimitar posteriormente una serie de significativas recomendaciones en referencia a si existen espacios

de mejora para la comunicación en su totalidad, y para la acción receptiva por parte de docentes.

En este trabajo queda representada por tres dimensiones, pese a que dos de ellas por su cercanía estén en un mismo punto señalado como B). En el cuestionario a docentes se trabajan las dos primeras dimensiones, las cuales son: B) Comunicación interactiva entre stakeholders, y, comunicación externa, las mismas ligan con el indicador, y *B.1) Interacción comunicativa a nivel municipal en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad.*

La tercera dimensión se enfoca desde ambos cuestionarios, siendo esta: C) Comunicación interna. En el cuestionario a docentes esta última dimensión se relaciona con el indicador C.1) Interacción comunicativa entre docentes y el centro educativo, (y viceversa), en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad.

A continuación, se esquematiza cómo quedan agrupados los indicadores e ítems de la categoría: *Comunicación, y sus dimensiones*, en el cuestionario a docentes.

Figura 35. Dimensión “Comunicación” en cuestionario a docentes

| Cuestionario a docentes | |
|---|---|
| <i>Dimensiones “Comunicación interactiva entre stakeholders, y, comunicación externa”</i> | |
| INDICADORES | ÍTEMES DOCENTES |
| B.1) Interacción comunicativa a nivel municipal en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad | P.9. Información que tengan los docentes sobre iniciativas de la Junta Municipal, en cuanto a Desarrollo Humano y Sostenible se refiere |
| <i>Dimensión “Comunicación interna”</i> | |
| C.1) Interacción comunicativa entre docentes y el centro educativo, (y viceversa), en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad | P.10. Información sobre el compromiso institucional de sus centros educativos |
| | P.11. Información sobre el canal de comunicación específico |

Fuente: elaboración propia

Como se observa en el esquema, al indicador *B.1) Interacción comunicativa a nivel municipal en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad* se le da forma a través de un ítem que inquiere directamente si el/la docente sabe si en su Junta Municipal de Distrito se están desarrollando iniciativas en cuanto a Desarrollo Humano y Sostenible se refiere. De este modo se pretende conocer si por parte de los/las docentes existe un interés específico en estar informado de un modo más global sobre acciones concretas externas de las que pueda servirse en su quehacer profesional, y también, conocer si por parte de Juntas Municipales, Ayuntamientos, etc. se emite una información que llega realmente a la sociedad.

Posteriormente, haciendo referencia a la dimensión *C) Comunicación interna*, el indicador *C.1) Interacción comunicativa entre docentes y el centro educativo, (y viceversa), en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad*, prosigue con dos ítems; aquel que indaga sobre si el/la docente conoce el *compromiso institucional* de su centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, y, aquel otro que indaga sobre si el/la docente sabe si existe en su centro educativo un *canal de comunicación específico y estable* en temas de educación en sostenibilidad.

Se recuerda que se evitan las variables dicotómicas: Sí y No, en las respuestas a los ítems en los cuales, como en estos casos señalados, se pregunta sobre si el/la docente conoce o sabe acerca de la existencia de algo. Como ejemplo se muestran las preguntas 9, 10 y 11 del cuestionario a docentes con las variables posibles para cada una.

P.9. ¿Sabe si en su Junta Municipal de Distrito se están desarrollando iniciativas en cuanto a Desarrollo Humano y Sostenible se refiere?

- Sí se están realizando
- No sé
- No, no se están realizando

P.10. ¿Conoce el compromiso institucional de su centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible?

- Indudablemente sí lo conozco
- Creo que sí

- No sé, tengo mis dudas
- No, no lo conozco

P.11. ¿Sabe si existe en su centro docente un canal estable de comunicación y respuesta de sugerencias, en temas de educación en sostenibilidad?

- Sí lo sé y sí existe
- No sé si existe
- No existe

Cuestionario al alumnado

Seguidamente, en el cuestionario al alumnado se refuerza la información relacionada con la *Comunicación interna descendente*. Esta dimensión se relaciona con los indicadores *C.2) Alineación del compromiso y de los esfuerzos en la Responsabilidad Social Compartida por parte de docentes, para reconocimiento del alumnado del Desarrollo Humano y Sostenible*, y con el *C.3) Reconocimiento de valores de identidad del Desarrollo Humano y Sostenible, comunicados por el profesorado e internalizados por el alumnado*. Y a su vez, estos indicadores se corresponden con los ítems P.6, P.8, P.9, y P.10, siendo estos válidos para obtener información y reflexionar no solo en cuanto a la dimensión *C) Comunicación interna* se refiere, sino también, en cuanto a las dimensiones *D) Prácticas docentes*, y, *F) Sostenibilidad curricular*.

Figura 36. Dimensión "Comunicación" en cuestionario al alumnado

| Cuestionario al alumnado | |
|--|---|
| <i>Dimensión "Comunicación interna"</i> | |
| INDICADORES | ÍTEM ALUMNADO |
| C.2) Alineación del compromiso y de los esfuerzos en la Responsabilidad Social Compartida por parte de docentes, para reconocimiento del alumnado del Desarrollo Humano y Sostenible | P.6. Reconocer el tratamiento en aula de temas relacionados con la Responsabilidad Social |
| | P.8. Reconocer el tratamiento en aula del tema de la Economía Circular |
| C.3) Reconocimiento de valores de identidad del Desarrollo Humano y | P.9. Reconocer el tratamiento en aula del tema de la Agenda 2030 y de los ODS |

Cuestionario al alumnado

Dimensión “Comunicación interna”

| INDICADORES | ÍTEM ALUMNADO |
|---|--|
| Sostenible, comunicados por el profesorado e internalizados por el alumnado | P.10 Áreas desde donde el profesorado u otros agentes, emiten una mayor comunicación hacia el alumnado |

Fuente: elaboración propia

5.2.3.2. c) Dimensiones “Prácticas Docentes” y “Reflexión de los/las docentes”

Cuestionario a docentes

En el cuestionario a docentes, la categoría *Competencia cívica y social* liga con dos dimensiones fundamentales en el ejercicio de la práctica profesional, sin perder de vista la heterogeneidad de los mismos y de sus clases. Dichas dimensiones son: *D) Prácticas docentes*, y, *E) Reflexión de los/las docentes*, las cuales se han seleccionado para valorar la integración del ejercicio pedagógico del docente con la práctica reflexiva poniendo en valor “la responsabilidad del quehacer cívico y el desarrollo de la tarea pedagógica en el compromiso del fortalecimiento de la construcción social democrática” (Vitón, 2012, p.12).

Por tanto, con la intención de conocer más acerca de la dinamización de las prácticas docentes en beneficio de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y de la necesaria reflexión docente que conlleva, se asignan dos indicadores a la dimensión *D) Prácticas docentes*, y, un indicador a la dimensión *E) Reflexión de los/las docentes*

Los indicadores *D.1) Participación de los/las docentes en actividades de su centro educativo*, y, *D.2) Participación de los/las docentes en actividades junto a otras instituciones*, quedan asociados a la dimensión *D) Prácticas docentes*, y están relacionados con la participación de los/las docentes en actividades concretas tanto en su propio centro educativo como fuera, y tanto como asistentes como ponentes, organizadores, o con cualquier otro posible rol que pudieran tener. Se trata de poder identificar a través de ellos, la contribución del docente en estas acciones y su posterior evaluación de satisfacción. Además, con el propósito de averiguar si les fueron de utilidad dichas actividades en su quehacer diario, se

introduce una pregunta abierta, posterior, la número 16, que se formula como se indica a continuación: *si el/la docente ha participado en algunas actividades, indique de qué depende su grado de satisfacción en relación a su práctica docente posterior.*

El indicador *E.1) La Responsabilidad Social Compartida y el compromiso del quehacer docente*, queda asociado a la dimensión *E) Reflexión de los docentes*. Contando dicho indicador con unos ítems clave en el cuestionario a docentes, pues se trata de aquellos que recaban las aproximaciones y opiniones de los/las docentes sobre la necesidad de fomentar desde las aulas el pensamiento crítico del alumnado, sobre si se encuentra un entorno favorable para fomentar la Educación en Sostenibilidad, y, sobre qué se estima en relación a la propia responsabilidad del docente en su quehacer diario con respecto a actuaciones que tengan sus alumnos/as. Se introduce a través de esta dimensión el concepto de *Responsabilidad Social Compartida*, recordando que según definición de la Comisión Europea (2011), se trata del estado o la capacidad de las personas y de las instituciones para considerar y asumir las consecuencias tanto de sus acciones como de las acciones que no llevan a cabo, en un contexto de compromisos mutuos en aspectos relacionados con la protección de la dignidad humana, el medioambiente, los bienes comunes, la lucha contra la pobreza y la discriminación.

Figura 37. Dimensiones "Prácticas Docentes" y "Reflexión de los/las docentes" en cuestionario a docentes

| Cuestionario a docentes | |
|---|---|
| Dimensiones "Prácticas docentes" y "Reflexión de los/las docentes" | |
| INDICADORES | ÍTEMES DOCENTES |
| D.1) Participación de los/las docentes en actividades de su centro educativo | P.13. Participación en actividades del propio centro educativo |
| | P.12. Participación en diferentes actividades como ponentes, organizadores, investigadores o asistentes |
| D.2) Participación de los/las docentes en actividades junto a otras instituciones | P.14. Participación junto a otros agentes o grupos |
| | P.15. Evaluación de la satisfacción en relación a la posterior práctica docente |
| | P.16. Grado de satisfacción en relación a su posterior práctica docente |

| | |
|---|---|
| E.1) Responsabilidad Social Compartida y compromiso del quehacer del docente | P.17. Desarrollo de proyectos o actividades en aula, en colaboración multidisciplinar con otro-s docente-s |
| | P. 18. Consideración sobre el pensamiento crítico y la proactividad el alumnado hacia un Desarrollo humano y Sostenible |
| | P.19. Consideración sobre el contexto favorable o no, en cuanto a formación del profesorado y recursos educativos |
| | P.20. Reflexión sobre si tiene responsabilidad el/la docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo y cuidado de los recursos |

Fuente: elaboración propia

Cuestionario al alumnado

Desde el cuestionario a estudiantes se pretende dar consistencia a la categoría *Competencia cívica-social*, con esta misma dimensión C) *Prácticas docentes*, la cual queda agrupada al indicador C.3) *Recuerdo de la implementación docente de temas o actividades en aula, específicos de la sostenibilidad.*

Los ítems incluidos en esta categoría y dimensión desde el cuestionario a los/las estudiantes, pretenden ser un apoyo para corroborar y comprender mejor aquella información analizada desde el cuestionario a docentes. Para ello, se relacionan los ítems con la práctica en aula, para poder de este modo vislumbrar la percepción que existe por parte del alumnado sobre temas de Desarrollo Sostenible considerados transversales por gran parte de la comunidad educativa.

Figura 38. Dimensión "Prácticas Docentes" en cuestionario al alumnado

| Cuestionario al alumnado | |
|---|---|
| <i>Dimensiones "Prácticas docentes" y "Reflexión de los/las docentes"</i> | |
| INDICADORES | ÍTEM ALUMNADO |
| C.3) Recuerdo de la implementación docente de temas o actividades en aula, específicos de la sostenibilidad | P.6. Reconocer el tratamiento en aula de temas relacionados con la Responsabilidad Social |
| | P.8. Reconocer el tratamiento en aula del tema de la Economía Circular |

| Cuestionario al alumnado | |
|---|--|
| <i>Dimensiones “Prácticas docentes” y “Reflexión de los/las docentes”</i> | |
| INDICADORES | ÍTEM ALUMNADO |
| | P.9. Reconocer el tratamiento en aula del tema de la Agenda 2030 y de los ODS |
| | P.10 Áreas desde donde el profesorado u otros agentes, emiten una mayor comunicación hacia el alumnado |

Fuente: elaboración propia

Se han considerado cuatro ítems en este cuestionario al alumnado que como se ha especificado anteriormente también son empleados para tratar la dimensión de la *Comunicación interna*, debido al potencial de los mismos.

El primero, P.6., busca a través de una pregunta directa, saber si los/las estudiantes recuerdan que el profesorado haya tratado en aula temas específicos de la Responsabilidad Social, el siguiente, P.8., pregunta directamente sobre el reconocimiento del tratamiento en aula de la Economía Circular, y por último P.9., sobre el reconocimiento del tratamiento en aula de la Agenda 2030 y los ODS.

Y por último el ítem P.10, es relevante para saber desde qué áreas o asignaturas, el profesorado u otros stakeholders de la comunidad educativa o de fuera de ella, proporcionan información, conocimientos, prácticas o reflexiones acordes con la educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

5.2.3.2. d) Dimensión “Sostenibilidad Curricular”

Por último, se trabaja la *Dimensión: Sostenibilidad Curricular*, sin que, por ocupar ese puesto en la explicación, sea la menos importante pues de ella depende en gran medida la transformación y el cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Esta dimensión es abordada desde la categoría Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum, y la encontramos en ambos cuestionarios,

el de docentes y el de alumnado. Desde el cuestionario a docentes se relaciona con dos indicadores *E.1) Evaluación de la sostenibilidad* (en aula), y, *E.2) Competencias de/para la sostenibilidad* (en aula). Y, desde el cuestionario a alumnado con el indicador *E.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible*.

Los ítems de la *dimensión sostenibilidad curricular* en el cuestionario a docentes destacan en primer lugar por la importancia que tiene no solo la realización de actividades orientadas hacia el conocimiento y la visibilidad del Desarrollo Humano y Sostenible, sino por la relevancia de su evaluación en aula y la réplica de las mismas, para ir asentando un cambio curricular determinante. Y, en segundo lugar, destacan por la información a obtener sobre el conocimiento que se tiene sobre la existencia, la definición y el trabajo hacia el despliegue de dichas competencias de/para la sostenibilidad.

Figura 39. Dimensión "Sostenibilidad curricular" en cuestionario a docentes

| <i>Cuestionario a docentes</i> | |
|---|--|
| <i>Dimensión "Sostenibilidad curricular"</i> | |
| INDICADORES | ÍTEMES DOCENTES |
| E.1) Evaluación de la sostenibilidad (en aula) | P.21. Inclusión de la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible en el contenido curricular de las materias impartidas P.22. Organización de actividad en aula, evaluable, orientada al Desarrollo Humano y Desarrollo P.23. Causas de la no realización de actividades en aula orientadas hacia la sostenibilidad P. 25. Evaluación de conocimientos y competencias de los alumnos respecto al Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible |
| E.2) Competencias de/para la sostenibilidad (en aula) | P.24. Quehacer docente y competencias en sostenibilidad P. 25. Evaluación de conocimientos y competencias de los alumnos respecto al Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible |

Fuente: elaboración propia

Cuando se aborda esta dimensión desde el cuestionario al alumnado a través del indicador *E.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible*, se enlaza con los mismos ítems sobre los cuales también se apoya el indicador *C.3) Implementación docente de temas o actividades en aula específicos de la sostenibilidad* correspondiente a la categoría *Competencia cívica y social*, ya que como en el caso anterior se pretende corroborar y comprender mejor aquella información analizada desde el cuestionario a docentes, en este caso, llevando el análisis al compromiso institucional sobre la adopción de criterios de sostenibilidad en el despliegue de unas competencias que primen la coherencia de la introducción de las actividades de introducción de la sostenibilidad en el currículum.

Figura 40. Dimensión "Sostenibilidad curricular" en cuestionario al alumnado

| <i>Cuestionario al alumnado</i> | |
|--|---|
| <i>Dimensión "Sostenibilidad curricular"</i> | |
| INDICADORES | ÍTEM ALUMNADO |
| E.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible | P.6. Reconocer si existe un tratamiento en aula de temas relacionados con la Responsabilidad Social |
| | P.8. Reconocer si existe un tratamiento en aula del tema de la Economía Circular |
| | P.9. Reconocer si existe un tratamiento en aula del tema de la Agenda 2030 y de los ODS |

Fuente: elaboración propia

5.2.3.3. Diseño muestral: tamaño y características de la muestra

a) Muestra de docentes

Se destaca en cuanto a la difusión y a la obtención de respuestas en el cuestionario a docentes, la dificultad que se ha tenido para obtener una muestra más representativa en este trabajo de tesis. Se calcula que aproximadamente el cuestionario a docentes ha podido haber sido respondido por un tercio de aquellos/as a los/as cuales se les remitió.

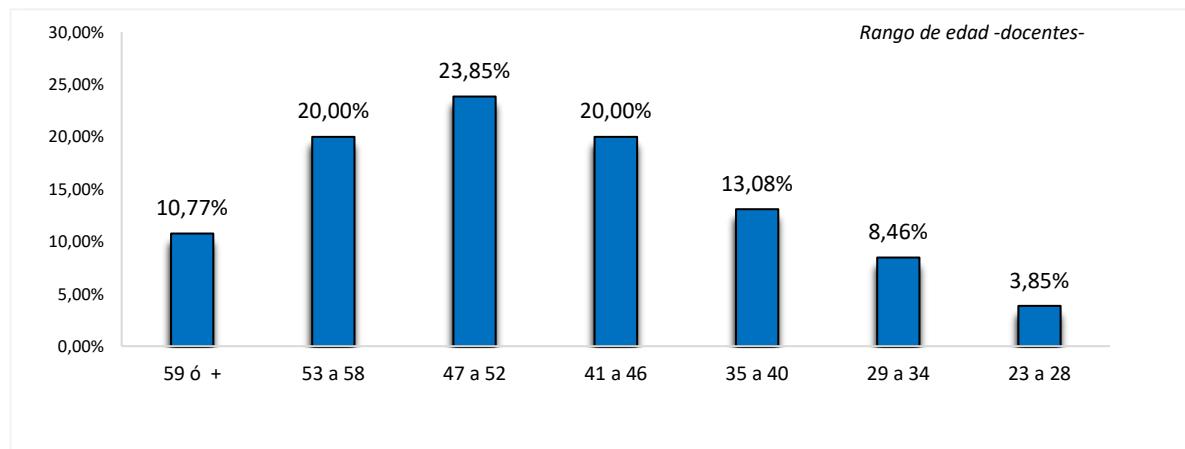
La muestra de docentes se ha conseguido mediante muestreo no probabilístico intencional, a través de contactos individuales con profesores/as universitarios/as, de

formación profesional, y, de institutos y colegios, y, mediante un muestreo casual o por accesibilidad puesto que algunos/as docentes remitieron los cuestionarios entre colegas, y, aquellos/as que eran miembros representantes de sus departamentos en la Universidad establecieron nuevos contactos y distribuyeron los cuestionarios.

Con la finalidad de no provocar reticencias no se ha preguntado sobre el nombre del centro educativo concreto al cual se pertenece, por eso, y porque no se ha tenido la intención de realizar un estudio comparado ni un estudio de ciertos centros educativos o facultades, sino que el objetivo ha sido reconocer la realidad de docentes del entorno universitario cercano, dadas las posibilidades de difusión a nivel personal y profesional.

La muestra se compone de 130 docentes. Por sexo se observa que, dentro del colectivo que ha respondido, el mayor número son mujeres, ya que estas suponen un 61,54% de la muestra frente al 37,69 de los hombres. Sobre la edad de los/las profesores/as más representados/as, decir que es aquella que se encuentra entre el rango de 47 a 52 años, con un 23,85 %, y que el rango de edad de menor representación en la muestra es el 23 a 28 años, contando un 3,85%.

Figura 41. Porcentaje rango de edad docentes encuestados



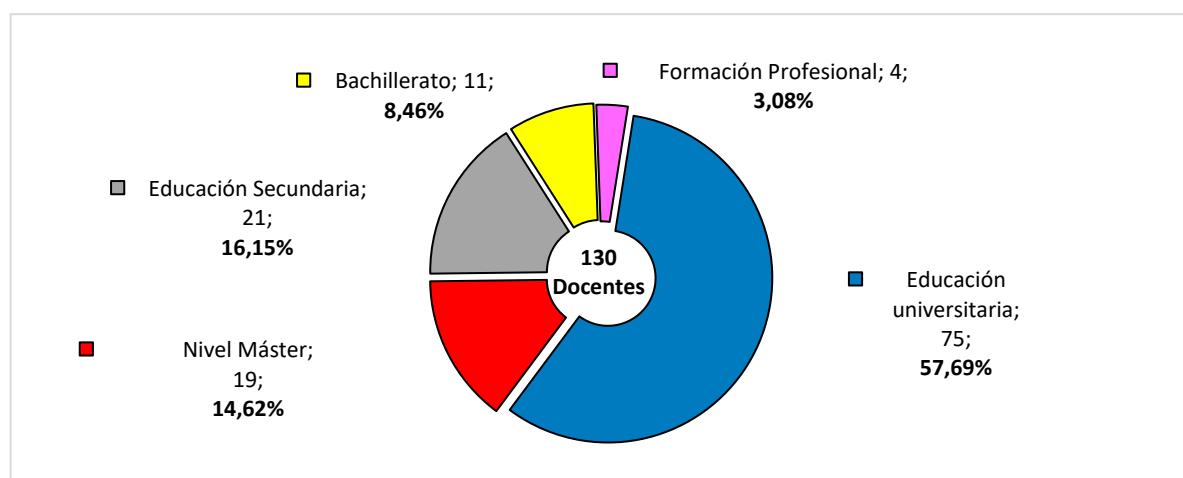
Fuente: elaboración propia

Según los diferentes niveles educativos en los cuales el profesorado imparte clase, debido al objeto de estudio centrado en el ámbito universitario, a la proximidad profesional, y,

al método de distribución de los cuestionarios, los/las *docentes del ámbito universitario* constituyen el mayor porcentaje de la muestra, un 57,69%.

A su vez, se señala que los/ las docentes pertenecientes a los niveles de Secundaria y Bachillerato podrían formar en realidad un mismo grupo suponiendo entonces el 24,61 % de la muestra, (16,15% docentes de Secundaria, y, 8,46% docentes de Bachillerato), y los/las docentes de nivel Máster son el 14,62% de la muestra.

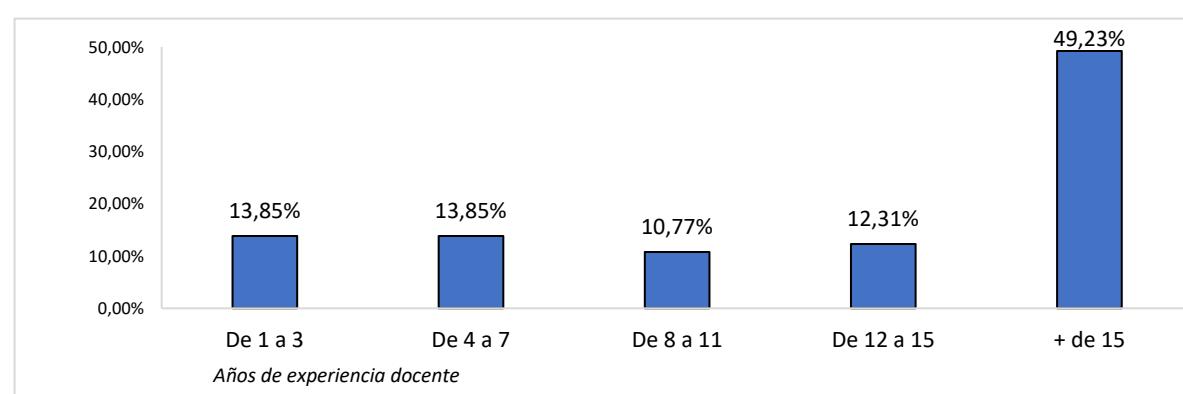
Figura 42. Etapa educativa en la que el/la docente desarrolla principalmente su labor profesional



Fuente: elaboración propia

Por último, destacar la significativa experiencia docente de la muestra puesto que la mitad lleva más de quince años trabajando como docentes.

Figura 43. Porcentaje de años de experiencia docente



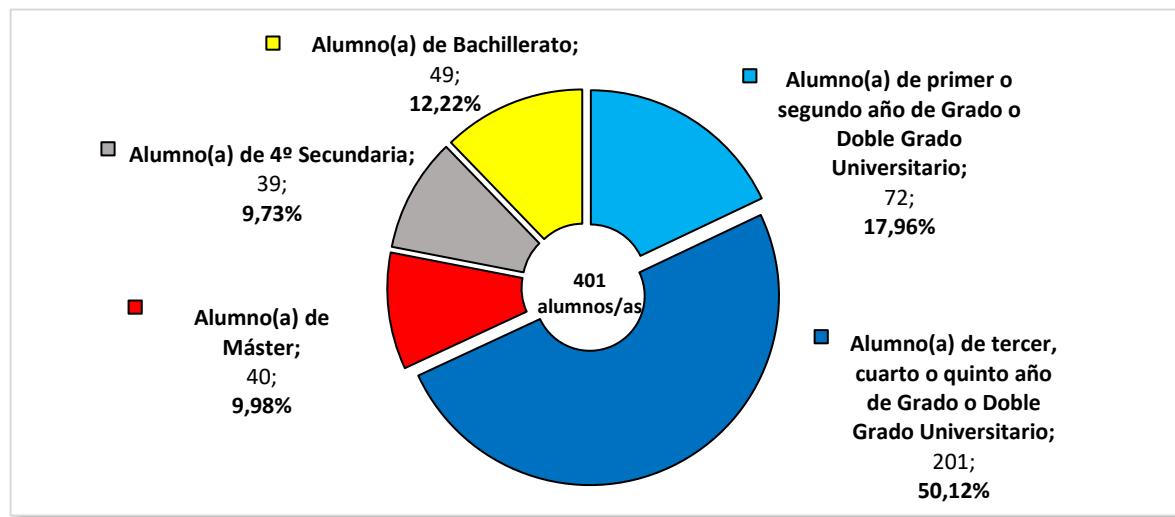
Fuente: elaboración propia

b) Muestra del alumnado

El tipo de muestreo del alumnado se ha caracterizado por ser un muestreo no probabilístico casual o por accesibilidad ya que la selección de los/las alumnos o estudiantes que constituyen la muestra se ha realizado facilitando el cuestionario a los estudiantes a los cuales se podía tener acceso en la Universidad, y a estudiantes de niveles de Instituto o Colegio, a los cuales se tenía acceso por contactos familiares o de amistad con sus progenitores. Para la difusión del cuestionario entre alumnos/as de 4º de la ESO, y de Bachillerato, a los cuales se tenía en un principio menos posibilidades de accesibilidad, dos estudiantes resultaron clave al realizar esta función de transmisión continua del cuestionario a sus contactos, creando efecto bola de nieve. El total de alumnos/as que ha respondido al cuestionario ha sido 401, siendo una muestra representativa incluso teniendo en cuenta que no se trata de un muestreo aleatorio simple y que las condiciones de interpretación serán referenciadas a la realidad de este entorno. Al igual que en la encuesta a docentes, debido a la proximidad profesional y facilidad en la remisión de los cuestionarios a estudiantes de Universidad, el mayor porcentaje de alumnos/as que forma la muestra es el de los estudiantes en grado universitario. Dicho porcentaje de estudiantes de universidad es del 68,08%.

El total de estudiantes pertenecientes a los cursos de 4º de Educación Secundaria y de Bachillerato es el 21,95%, siendo por tanto el siguiente grupo con mayor representación en esta muestra tras los estudiantes de Grado Universitario. Los alumnos de Máster conforman el 9,98% habiendo separado este conjunto del de los/as estudiantes del de Grado Universitario al pretender valorar si una posterior especialización evidencia diferencias o no. Se matiza que respecto a la Formación Profesional finalmente no se accedió a alumnos/as que pudieran responder al cuestionario, de modo que este nivel educativo no está integrado en los resultados de esta muestra y posterior análisis.

Figura 44. Niveles de estudio del alumnado encuestado



Fuente: elaboración propia

A modo de cierre de este capítulo de metodología y trabajo de campo, de cara a facilitar el seguimiento del mismo, se incluyen a continuación los esquemas que organizan y muestran la información expuesta a lo largo de los diferentes apartados anteriores.

Se presentan a continuación:

- el esquema que muestra la relación que existe dentro del trabajo cuantitativo, entre las hipótesis, los objetivos principales y los específicos.
- el esquema que organiza y relaciona hipótesis, objetivos, categorías, dimensiones e indicadores, en el cuestionario a docentes,
- el esquema que organiza y relaciona hipótesis, objetivos, categorías, dimensiones e indicadores, en el cuestionario al alumnado.

Figura 45. FASE CUANTITATIVA - Hipótesis y Objetivos

| Hipótesis | Objetivos Principales | Objetivos Específicos |
|--|---|---|
| <p>H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS.</p> <p>H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible</p> | <p>OP 1. (Inv. Cuantitativa) - Identificar una realidad de las aulas, vivida y percibida por los/las docentes y por los/las alumnos/as, de modo que su análisis sirva de apoyo para una propuesta de mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> | <p>OE 1.1. (Inv. Cuantitativa) - Saber si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula.</p> <p>OE 1.2. (Inv. Cuantitativa) - Valorar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa.</p> |
| | <p>OP 2. (Inv. Cuantitativa) - Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida.</p> | <p>OE 2.1. (Inv. Cuantitativa) - Conocer más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>OE 2.2. (Inv. Cuantitativa) - Valorar si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, en aula.</p> <p>OE 2.3. (Inv. Cuantitativa) - Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.</p> |

Fuente: elaboración propia

Figura 46. Cuestionario a docentes: Relaciones entre hipótesis, objetivos, categorías, dimensiones e indicadores

| CUESTIONARIO A DOCENTES | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|--|---|---|
| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
| H1 cuantitativa- | OP 1 OE 1.1 | Conocimientos | A) Formación en Sostenibilidad | A.1) Conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible A.2) Conocimiento sobre la Agenda 2030 y ODS |
| H2 cuantitativa- | OP 1 OE 1.2 | Comunicación | B) Comunicación interactiva entre stakeholders, y, externa C) Comunicación interna | B.1) Interacción comunicativa a nivel municipal en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad C.1) Interacción comunicativa entre docentes y el centro educativo, (y viceversa), en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad |
| H3 cuantitativa- | OP 2 OE 2.1 OE 2.2 | Competencia cívica-social | D) Prácticas docentes E) Reflexión de los/las docentes | D.1) Participación de los/las docentes en actividades de su centro educativo D.2) Participación de los/las docentes en actividades junto a otras instituciones E.1) Responsabilidad Social Compartida y compromiso del quehacer del docente |
| H2 y H3 cuantitativa- | OP 2 OE 2.3 | Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular | F.1) Evaluación de la sostenibilidad F.2) Competencias de/para la sostenibilidad |

Fuente: elaboración propia

Figura 47. Cuestionario al alumnado: Relaciones entre hipótesis, objetivos, categorías, dimensiones e indicadores

| CUESTIONARIO AL ALUMNADO | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--|--|--|
| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
| H1 cuantitativa- | OP 1 OE 1.1 | Conocimientos | A) Formación en Sostenibilidad | A.3) Conocimiento sobre Responsabilidad Social A.4) Conocimiento sobre Economía Circular, Agenda 2030, y ODS |
| H2 y H3 cuantitativa- | OP 2 OE 2.1 OE 2.2 | Comunicación Competencia cívica-social | C) Comunicación interna D) Prácticas docentes | C.2) Alineación del compromiso y de los esfuerzos en la Responsabilidad Social Compartida por parte de docentes, para reconocimiento del alumnado del Desarrollo Humano y Sostenible C.3) Reconocimiento de valores de identidad del Desarrollo Humano y Sostenible, comunicados por el profesorado e internalizados por el alumnado D.3) Recuerdo de la implementación docente de temas o actividades en aula, específicos de la sostenibilidad |
| | OP 2 OE 2.3 | Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular | F.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible |

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 6

PROCESO CUALITATIVO: FASES Y RESULTADOS

6

Reforzando las ideas relacionadas con la primera pregunta de investigación sobre la *misión social de la educación como base para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y para la mejora de una comunidad democrática y responsable*, se lleva a cabo la primera de las fases de investigación. Esta fase sigue las metodologías propias del análisis cualitativo y del análisis clásico de contenido, las cuales sirven para posteriormente poder valorar cómo se enmarca y contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en la muestra de documentos seleccionada. Además, este sexto capítulo permite profundizar en las *preguntas de investigación segunda y cuarta*, las cuales inciden respectivamente en la *existencia de un espacio de aprendizaje común que englobe a toda la comunidad educativa y, en las competencias en sostenibilidad del profesorado*.

También se da alcance a los objetivos principales y específicos relacionados con el contenido escrito oficial de la muestra seleccionada y su posterior análisis, todo esto conlleva que en este capítulo se profundice con detalle sobre los pasos que para ello se implementan, comenzando por la definición del material a tratar y su tratamiento completo, y continuando con el análisis cualitativo y con el análisis clásico de contenido propiamente dichos. Las reflexiones y la discusión en torno a los resultados y a la representación discursiva se presentan en el *capítulo 8*, junto a aquellas propias del trabajo cuantitativo.

6.1. INTRODUCCIÓN

Se ofrece en este apartado introductorio una síntesis de la organización de la línea de investigación, recopilando las preguntas que se atienden, las hipótesis, y también los objetivos principales y específicos que cubren esta fase del trabajo cualitativo. Además, se delimitan las acciones a implementar en este sentido.

Preguntas de investigación

Pregunta de investigación primera- ¿La misión social de la educación es base para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y para la mejora de una comunidad democrática y responsable?

Pregunta de investigación segunda- ¿Existe un espacio de aprendizaje común que englobe a toda la comunidad educativa, con una guía y procedimientos de trabajo estructurados y ampliamente reconocidos, a favor de la correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible?

Pregunta de investigación cuarta- ¿Existen unas competencias en sostenibilidad destinadas para el profesorado y que sean ampliamente reconocidas y trabajadas?

Hipótesis cualitativas

H1 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible.

H2 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Objetivos principales y específicos

OBJETIVOS PRINCIPALES

OP 1. (Inv. Cualitativa) - Conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad.

OP 2. (Inv. Cualitativa) - Reconocer la existencia, o la ausencia, de una guía de actuaciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el desarrollo Sostenible, en el contenido escrito seleccionado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Relacionados con el primer objetivo principal

OE 1.1. (Inv. Cualitativa) - Analizar y estudiar la presencia de *términos específicos* relacionados expresamente con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial seleccionado.

OE. 1.2. (Inv. Cualitativa) - Determinar si se presenta una declaración de principios conectada con la Agenda 2030, en materia de Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Relacionado con el segundo objetivo principal

OE 2.1. (Inv. Cualitativa) –Identificar la existencia de unos criterios concretos para instituir una sostenibilidad curricular reconocida, y, unas competencias específicas del profesorado en dicho ámbito.

Acciones o pasos del trabajo cualitativo

1º. Definir el material, unidades de muestreo, y seleccionar las partes que sean más relevantes para responder a los objetivos planteados en esta fase.

2º. Definir la dirección del análisis para los textos seleccionados y “lo que uno desea realmente interpretar de ellos” (Flick, 2004, p. 207), tratar el material (Abela, 2001, p.11).

3º. Realizar el análisis cualitativo del contenido. Definir categorías y unidades analíticas, así como su codificación.

4º. Realizar el análisis clásico del contenido, temático y semántico.

5º. Interpretar los resultados, aportar reflexiones en torno a los mismos y al marco de interpretación y contextualización de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en los contenidos (desglose en el *Capítulo 8*).

Resulta oportuno indicar que estos pasos delimitados muy claramente desde el punto de vista teórico, en realidad, una vez se llevan a la práctica en esta tesis, se superponen en el tiempo y no resultan ser procesos estancos y aislados. Es decir, que en un inicio sí se define el material y las partes que se consideran más relevantes, pero ya en esos momentos se va discerniendo la dirección del análisis de los textos seleccionados para proceder en seguida con el análisis temático y semántico. Además, al llegar a los pasos de análisis clásico de contenido, e, interpretación de resultados, no se ha observado un proceso de trabajo lineal, sino más bien una “circularidad” (Ragin, y Becker, 1992; Flick, 2004).

Una vez se da comienzo al proceso de análisis de contenido se da mayor relevancia al *contexto* como “marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados” (Krippendorff, 1990). No sin antes puntualizar que, el análisis de contenido no es un análisis lingüístico, pues no trata de describir las reglas de funcionamiento de la lengua, ni es un análisis documental, pues no se actúa sobre los documentos a fin de facilitar su consulta, sino sobre los mensajes comunicativos.

6.2. DESARROLLO DEL TRABAJO CUALITATIVO

6.2.1. Desarrollo del primer paso del trabajo cualitativo: *definición de material*

Las tres primeras fases (o pasos) están estrechamente relacionadas; la definición de material y de unidades de muestreo y partes más relevantes, y, además, tiene una importante vinculación con la posterior delimitación de la dirección del análisis con el análisis clásico, temático y semántico. A continuación, se detalla más específicamente el proceso seguido en la primera fase de selección de material.

1er paso. Definición de material y unidades de muestreo

Los documentos listados a continuación forman las *unidades de muestreo* del trabajo cualitativo llevado a cabo. Por consiguiente, son porciones del universo observado las cuales serán analizadas y que han sido seleccionadas por muestreo no probabilístico, sino opinático e intencional.

Documento 1º

Al definir el material, se recurre primero al documento oficial sobre el currículum básico de la educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, al considerar que el *currículum* es tanto objeto de investigación, como resultado de múltiples investigaciones cualitativas unas de índole organizacional y otras de índole ética y moral, como las que abarcan en gran medida la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Resulta pertinente, por tanto, comenzar por el **Doc. 1. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato**, al estimar el mismo de utilidad, para indagar sobre la terminología en valores y sobre la misión social de la educación.

De hecho, las mejoras del currículum y la evolución del mismo, también se han producido por medio de la resolución de problemas morales utilizando a profesionales en ejercicio como trabajadores en investigación y desarrollo (McKernan, 2001). Con lo cual, resulta un documento apropiado para comprobar cómo ha podido contribuir el mismo a las

explicaciones y las adaptaciones prácticas del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible en las aulas de los niveles precedentes a la Universidad.

Las partes más relevantes que serán tratadas, tienen relación con la sección más introductoria sobre competencias, posteriormente con los objetivos a alcanzar en ambas etapas, y por último, con los elementos transversales del currículum.

Tras esta primera selección y trabajo se revisa la última modificación del documento, la cual tiene fecha de 17 de noviembre de 2021.

Documentos 2º y 3º

Una vez seleccionado el documento relacionado con el currículum, se mantiene el interés por conocer más acerca de la evolución de contenido oficial publicado, en los niveles de Secundaria y Bachillerato, debido a lo cual, se opta por considerar otros documentos como son:

- 1º. **Doc. 2.** BOE núm. 295. La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la Mejora de la Calidad Educativa conocida como LOMCE, con la modificación del artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, conocida como LOE.
- 2º. **Doc. 3.** BOE núm. 340. La *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre*, conocida como LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.

Dichos documentos son seleccionados para reconocer a qué aspectos el sistema educativo presta atención, y, así, indagar en la evolución de la terminología con la perspectiva del transcurso del tiempo y bajo la premisa usual, de unas Leyes Orgánicas, de adecuar el sistema de educación y de formación del mejor modo posible a la coyuntura y a las circunstancias cambiantes, así como, a las expectativas que sobre ellos se tienen (BOE, 2020, p. 122.686).

Documentos 4º y 5º

Tras haber seleccionados los documentos 1º, 2º y 3º, relacionados directamente con los niveles de Secundaria y Bachillerato, se centra la atención sobre el nivel de educación de Universidad.

Se decide en primer lugar trabajar con documento de rango Ley Orgánica, y, en segundo lugar, con el documento del Ministerio de Educación.

3º. Doc. 4. Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

4º. Doc. 5. Estrategia Universidad 2015.

El documento 5º, es escogido por ser el 2015 un año clave al centrar el foco de atención en la sostenibilidad y por ser este un documento que comienza haciendo referencia a la preparación de la sociedad hacia los cambios de los sistemas productivos nacionales, obligando para ello a una revisión del sistema educativo y a una implantación de un proceso de mejora de la eficiencia del sistema universitario español.

Documentos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º

Los últimos seis documentos seleccionados provienen de CRUE, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, que cuenta con un Comité Permanente, órgano ejecutivo de su Asamblea General, y con nueve Comisiones Sectoriales como órganos de asesoramiento. Los documentos seleccionados se incluyen en un período de tiempo suficientemente largo para mostrar la evolución y los intereses principales que han centrado el foco de atención de CRUE, siendo el primer documento del año 2000 y el último del 2020.

Se ha optado por añadir estos documentos de CRUE al considerarlos referentes para el trabajo práctico de, y desde, las Universidades, ofreciendo estos un valor añadido a la documentación oficial publicada por el BOE y por el Ministerio de Educación. Y también, porque suelen ser concisos y centran bastante bien la información que quieren transmitir.

Los títulos concretos de los documentos de CRUE son los siguientes:

- **Doc. 6. Estrategia de Cooperación universitaria al Desarrollo, (2000)**

- **Doc. 7.** *Compromiso Social y Voluntariado* (2001)
- **Doc. 8.** *Diretrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*, (2012)
- **Doc. 9.** *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, (2015)
- **Doc. 10.** *Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*, (2019)
- **Doc. 11.** *Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado*, (2020).

Tras este primer proceso de decisión y selección de la documentación relacionada en los párrafos anteriores, es decir, tras la selección de las *unidades de muestreo*, se definen las *unidades de registro* y las *unidades de contexto*, las cuales se presentarán en las acciones tercera y cuarta de análisis clásico y análisis cualitativo de contenido.

Antes de continuar con las explicaciones de los siguientes pasos desarrollados se aprovecha para aclarar que, las *unidades de registro* son aquellas que se pueden analizar de forma aislada (Hostil, 1969, p.116), pudiendo ser palabras, temas (frases, conjunto de palabras), párrafos, conceptos (ideas o conjuntos de ideas), e incluso, símbolos semánticos (como figuras literarias, metáforas), etc. (Abela, 2001, p.13).

Y, en cambio, las *unidades de contexto* son los pasajes donde se encuentran las unidades de registro, Tal y como señala Abela (2001) son porciones de las unidades de muestreo o de los documentos que serán examinadas para caracterizar a las unidades de registro. En algunos casos las unidades de contexto son más extensas que las unidades de registro, pero no siempre es así, puesto que a veces pueden coincidir. Pero, lo que no sucede es que las unidades de registro sean más extensas que las unidades de contexto.

6.2.2. Desarrollo del segundo paso del trabajo cualitativo: *tratamiento del material*

Haciendo una breve reseña histórica sobre los comienzos del trabajo cualitativo sobre contenido y textos se introduce este apartado recordando que la interpretación de textos, en

concreto de textos sagrados, himnos religiosos, y pasajes de la Biblia, comienza muchos años atrás. De hecho, existen descripciones de estas primeras interpretaciones y las sitúan hacia 1640 (Dorwing, 1955). El análisis de contenido y el tratamiento de material que conlleva inicia con fuerza su recorrido en Estados Unidos analizando material periodístico principalmente, destacando las mediciones de prensa que además sistematizaban los análisis de propaganda en prensa desde 1915.

Hacia el período 1950-1960 se extienden las aplicaciones de esta técnica cualitativa a diversas disciplinas, como la psicología, la sociología, la literatura y la historia, la lingüística, y, la ciencia política. Cabe destacar el crecimiento del análisis de contenido y el perfeccionamiento técnico que supusieron las aplicaciones a estas otras disciplinas, y, además, la fuerte relación en estudios de análisis de contenido de material periodístico con temática política.

Siguiendo esta tendencia, se podría también establecer desde este trabajo cualitativo una relación, unas hipótesis y unas preguntas de investigación, de modo que, sirviéndose de estas mismas unidades de muestreo y documentos seleccionados se analizara la temática del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible, pero, con una clara intencionalidad para evaluar aspectos sobre compromisos políticos al respecto. Pudiendo buscar diferencias y similitudes según los gobiernos que estuvieran en el cargo, etc.

Pero, en el caso que nos ocupa en esta tesis, el interés no radica en confrontar la temática de la sostenibilidad con los diferentes gobiernos e intereses de partidos políticos, pese a que se vayan a analizar documentos oficiales publicados en diferentes etapas y por distintos Gobiernos con distintas tendencias ideológicas, en cambio, sí es una posible línea de investigación futura.

2 paso. *Definir la dirección del análisis para los textos seleccionados y “lo que uno desea realmente interpretar de ellos” (Flick, 2004, p. 207), tratar el material (Abela, 2001, p.11).*

Se da comienzo este segundo paso para entender cómo se contextualizan y cómo se presentan los documentos de la muestra seleccionada, procediendo a poner en situación cada uno de los documentos.

Doc. 1. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Este primer documento presenta una nueva configuración curricular que fija la oferta de asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, en el marco de la programación de las enseñanzas que estableciera cada Administración educativa. Según se observa, las competencias son de gran importancia en la totalidad del documento, según indica el texto se pretende potenciar el aprendizaje por competencias, integradas estas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el mismo, al resaltar la importancia de las competencias como combinación de varios factores, se presenta un listado de componentes que hacen clara referencia a aspectos sociales y de comportamiento ético. Las competencias, por tanto, quedan conceptualizadas como un «saber hacer» que no solo se aplica al contexto académico, sino al contexto social y al profesional, considerándose “claves para el desarrollo personal y para constituir una ciudadanía activa e inclusiva” (BOE, 2014, p.5). Por tanto, con el interés de contextualizar las competencias en el ámbito de la educación de Secundaria y de Bachillerato se ofrece una revisión curricular que según se señala, tiene muy en cuenta “las nuevas necesidades de aprendizaje que necesitan de una transversalidad, un dinamismo y un carácter integral” (BOE, 2014, p.5).

Cuando se habla de *transversalidad* se hace referencia a todas las áreas de conocimiento y a todas las instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Cuando se habla de *dinamismo* se implica un proceso de desarrollo y evolución a lo largo del tiempo que permite mayores niveles de desempeño, y, finalmente, cuando se habla de *carácter integral* se pone en valor la interdisciplinariedad, la colaboración entre docentes y la complementariedad de las disciplinas para alcanzar tanto un desarrollo cognitivo como unas competencias prácticas.

Siendo las competencias principales que se señalan:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital

- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Consciencia y expresiones culturales.

Doc. 2. BOE núm. 295, *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre*, para la Mejora de la Calidad Educativa conocida como LOMCE, con la modificación del artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo

Doc. 3. BOE núm. 340, *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre*, conocida como LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo, de Educación

Los dos siguientes documentos son Leyes Orgánicas que modifican una anterior, en concreto modifican la *Ley Orgánica 2/2006* de 3 de mayo conocida como LOE.

La *Ley Orgánica 2/2006* de 3 de mayo presentaba en su Capítulo I del Título Preliminar los Principios y Fines de la educación configurados de acuerdo a los valores de la Constitución haciendo mención en primer lugar cuando se trata de Principios al interés superior del menor y a su derecho a la educación, establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989. Esta Ley Orgánica prioriza los conceptos de calidad de la educación para todo el alumnado, y de equidad, para garantizar la no discriminación por razones de nacimiento, religión, creencias, orientación sexual u otras circunstancias personales o sociales, y, para garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos a través de la educación, señalado que también está igualdad hace referencia a la superación de discriminación entre mujeres y hombres (BOE, 2006, pp.4-15).

Pese a enmarcar los principios y los fines de la educación en un contexto de educación en el respeto a derechos y libertades fundamentales, y de una educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos (BOE, 2006, p. 16) se publican dos nuevas modificaciones, en al año 2013 y en el 2020 respectivamente, para que una vez contrastadas posiciones y puntos de vista, y, después de haber debatido acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español, se determinaran tres principios sobre los que se asientan las modificaciones de la *Ley Orgánica 2/2006*, dando lugar a los documentos

denominados en este trabajo de análisis de contenido como documentos 2 y 3, es decir, *Ley Orgánica 8/2013* y *Ley Orgánica 3/2020*.

Dichos principios aparecen argumentados en el texto consolidado cuya última modificación las modificaciones tuvo lugar el 29-30 de diciembre de 2020, texto, que, entre otras cosas, introduce cambios sustanciales en la evaluación y en la promoción de las diferentes etapas educativas, así como en las condiciones de titulación.

El primer principio consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad, mejorando los resultados y reduciendo las elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y del abandono temprano, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades. El segundo principio consiste en la necesidad de conseguir que toda la comunidad educativa colabore para lograr alcanzar los objetivos nombrados anteriormente, exigiendo un esfuerzo compartido. Y, el tercer principio consiste en un compromiso total con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, fomentando para ello, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la obtención de unos valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, y el tránsito de la formación al trabajo y viceversa (BOE, 2020, pp.6-8).

Doc. 4. Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Doc. 5. Estrategia Universidad 2015.

El texto consolidado de la *Ley Orgánica 4/2007* modifica la anterior Ley Orgánica del año 2001 al considerar que necesitaba corregir deficiencias tras los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que se ha pretendido dar a la investigación en la Unión Europea (BOE, 2007, p. 1). Los aspectos más destacables para su modificación se guían por el intento de conseguir que las universidades sean agentes activos de la transformación de Europa abogando por una mayor autonomía, flexibilidad y adaptación al cambio.

Se incide también en la llamada a la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario para mejorar las relaciones entre todos ellos, y, se incide también, en otros aspectos más relacionados con la propia gestión y administración de las universidades, en la

selección del profesorado funcionario y en el papel de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En general, se puede decir que el texto completo alude a temas organizativos, temas de estructura de Escuelas, Facultades y Departamentos, temas relacionados con los Órganos de Gobierno, la coordinación del Consejo de Universidades, y, aquellos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Posteriormente, se publica en el año 2010 por parte del Ministerio de Educación el documento titulado *Estrategia Universidad 2015, Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015* cuyo prólogo lleva la firma de Ángel Gabilondo, ministro de Educación en esos años. Según sus palabras, este documento tiene como finalidad “servir de catalizador de una discusión más amplia sobre el papel que debe jugar la Universidad en las nuevas políticas sociales y en el nuevo sistema productivo sostenible”.

Este documento que presenta el proceso estratégico de mejora y modernización de las universidades es el documento numerado en este trabajo como documento 4, el cual tiene su base en la *Ley Orgánica 4/2007* enunciada en los párrafos anteriores y vuelve a incidir en la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. Siendo la Estrategia Universidad 2015 incorporada a la propuesta de Pacto de Estado Social y Político por la Educación y presentada ante el Consejo de Universidades en 2009.

Doc. 6. *Estrategia de Cooperación universitaria al Desarrollo*, (2000)

Doc. 7. *Compromiso Social y Voluntariado* (2001)

Doc. 8. *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*, (2012)

Doc. 9. *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, (2015)

Doc. 10. *Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*, (2019)

Doc. 11. Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado (2020).

Doc. 6. Estrategia de Cooperación universitaria al Desarrollo, (2000) CRUE y CEURI (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales)

El primer documento ahora listado; **Doc. 6. Estrategia de Cooperación universitaria al Desarrollo, (2000)** fue coordinado y propuesto por el equipo del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales e Internacionales de la Universidad de Córdoba, comenzando el mismo en noviembre de 1999, y, aprobado por CRUE en septiembre del año 2000. En su presentación y justificación explica los términos de Cooperación al Desarrollo desde la Universidad incidiendo en que no deben ser confundidos con la ayuda humanitaria y por tanto exige un esfuerzo de las contrapartes. Además, señala que el papel desempeñado por las Universidades es diverso, siendo algunos elementos de dicha diversidad: la función social de la Universidad la cual incide en dar respuesta a demandas sociales, la Universidad como actor socio económico, como agente relacional con empresas (con los sectores público y privado), e incluso, como árbitro en conflictos de “intereses profundos”.

Se destaca la corta pero interesante experiencia que en esa fecha se tenía desde la Universidad en cooperación al desarrollo, pero, se puntuiza en la aplicación de metodologías válidas.

En el documento se explicitan los fundamentos de la estrategia, así como la concreción de cuatro metas y cinco objetivos relacionados con ellas. Se acompaña un listado de funciones de cooperación al desarrollo como son; la función de formación y educación, el compartir experiencias, el incidir en el entorno social, o la investigación y transferencia de tecnología.

Este documento sería importante no solo por definir una metas y objetivos, sino por determinar unas acciones a realizar y unos agentes implicados, para la consecución de dichas metas y objetivos. Aunque cabe replicar, que no se explica el detalle o cómo se realizarían esas acciones, sino que vienen escritas más a título informativo general.

Doc. 7. Compromiso Social y Voluntariado (2001)

El **Doc. 7. Compromiso Social y Voluntariado (2001)**, aprobado en el mes de julio de dicho año por CRUE focaliza su contenido en el papel protagonista que debe asumir la Universidad en el desarrollo humano, e indica que es precisamente el voluntariado es una forma organizada de participación ciudadana en la búsqueda de: 1. la cooperación y la denuncia de situaciones injustas, 2. la búsqueda de soluciones, 3. la colaboración activa en la mejora de actividades culturales, ambientales y sociales.

Según el documento existen cuatro sectores sociales con responsabilidad en el fomento y apoyo de la participación ciudadana y acción voluntaria, indicando que uno de esos sectores es la Universidad, y los otros tres son: las entidades no gubernamentales y populares, los medios de comunicación y las empresas.

El resto del documento trata, sobre todo, los objetivos y las estrategias de acción de compromiso y voluntariado, incidiendo ahora, en aspectos que se señalaron como *funciones* en el documento anterior de *Estrategia y Cooperación universitaria al Desarrollo, (2000)*, es decir, que antes se han definido 4 metas y 5 objetivos para la estrategia, y ahora, para el Compromiso Social y Voluntariado se señalan otros objetivos pero que en realidad no son nuevos, por ser principalmente funciones señaladas con anterioridad. Como son, por ejemplo: *objetivo 1.* Formación y educación (señalado antes como función), *objetivo 2.* Investigación (señalado antes como función), *objetivo 3.* Sensibilización (señalado antes como función), *objetivo 4.* Estructuras solidarias propias (señalado antes como función), *objetivo 5.* Compartir experiencias (señalado antes como función), *objetivo 6.* Transferencia tecnológica (señalado antes como función).

Doc. 8. Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum, (2012)

Uno de los documentos más relevantes es este, numerado como 8, el cual trata la adaptación de la sostenibilidad al currículum. En realidad, aunque la fecha final de su presentación en la Universidad de Girona en la Asamblea General de la CRUE fue en 2012, el mismo conlleva un trabajo iniciado antes de 2005.

Este documento presenta un preámbulo donde se hace un breve resumen recordatorio de algunas de las principales acciones a nivel mundial para el Desarrollo Sostenible, comenzando con el Informe Brundtland (1987), la Cumbre de la Tierra y Agenda 21 (1992),

así como los documentos que suponen declaraciones firmadas para acciones en la Educación Superior como son la Declaración de Talloires (1990) y la Carta Copernicus (1993).

El documento menciona la oportunidad de cambio que supone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), y destaca la necesidad de preparar profesionales que sepan afrontar la necesidades sociales y ambientales. Además, el documento lista siete criterios generales para la sostenibilización curricular, y, seguidamente menciona la importancia de revisar ciertos aspectos del proceso educativo como son las competencias en sostenibilidad, la estructura de los planes de estudio, el contenido de los cursos, y entre otros más, las estrategias docentes y las técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, proporciona una serie de actuaciones recomendadas: tres recomendaciones para las autoridades competentes en materia de regulación de las materias oficiales, y, doce recomendaciones para las universidades españolas y su trabajo en pro de la sostenibilidad. Entre estas últimas se encuentran, por ejemplo: la investigación en educación para la sostenibilidad, la inclusión de itinerarios específicos en sostenibilidad para cada titulación, la elaboración de recursos y materiales de apoyo a la introducción de la sostenibilidad en el currículum académico, y las acciones de formación del profesorado que les capaciten para la inclusión de contenidos sobre sostenibilidad en sus asignaturas.

El documento 8 presenta un anexo de tres páginas donde se puede leer; primero, una breve explicación sobre qué es la sostenibilidad, segundo, cuáles son los principios básicos sobre sostenibilidad de la Universidad, y, en tercer lugar, propone cuatro competencias transversales para la sostenibilidad.

A continuación, y para finalizar con la explicación del documento tratado se exponen las competencias en sostenibilidad señaladas por CRUE.

SOS1.- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.

SOS2.- Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.

SOS3.- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

SOS4.- Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Doc. 9. Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad, (2015)

El siguiente documento de CRUE de la muestra seleccionada es el numerado como noveno. El mismo pone en relación el Aprendizaje – Servicio (ApS) con la metodología para el desarrollo de competencias en Sostenibilidad.

En la primera parte del documento se encuentran referidos aspectos que definen la Misión de la Universidad bajo la asunción de un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano que lleva a la práctica nuevas estrategias para construir una sociedad más justa. Además, antes de entrar en el detalle de la explicación sobre el Aprendizaje - Servicio, nombra algunos documentos de referencia en la promoción de la Responsabilidad Social Universitaria y la Sostenibilidad, como son los ya mencionados en anteriores documentos; Declaración de Talloires (2005), Conferencia Mundial UNESCO (2009), Conferencia de Río (2012).

Tras recordar estos momentos clave con los compromisos que han supuesto los mismos para las universidades, se centra el contenido en cómo la incorporación de las competencias en todas la titulaciones y créditos, y, por tanto, cómo la valoración de los resultados de aprendizaje a través del desarrollo de competencias se incorpora a nivel metodológico.

Finalmente, el documento, que consta de cuatro páginas, explica en la última de ellas cómo el Aprendizaje - Servicio es una estrategia valiosa para incluir la sostenibilidad en los currículos, mostrando su enfoque afín al concepto de Responsabilidad Social Universitaria y el interés para que “deje de ser un conjunto de iniciativas individuales para pasar a convertirse en prácticas institucionalizadas”.

Doc. 10. Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030, (2019)

El penúltimo documento seleccionado trata específicamente “la Agenda 2030 como una oportunidad y como una exigencia para responder ante los desafíos del mundo”. El ***Doc. 10. Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030, (2019)*** explica en sus primeros párrafos el significado de los principios de *integralidad* y de *universalidad* de la Agenda 2030, destacando “la mirada global, sin perder el compromiso local”. Además, pone de nuevo de manifiesto el papel clave de la universidad considerando imprescindibles la formación, la investigación, la transferencia, y la gestión universitaria para afrontar los desafíos de la Agenda.

Siendo este un documento breve, de dos páginas, en los últimos párrafos centra el concepto de *Desarrollo Humano y Sostenible* y de la necesidad de su promoción, considerando que la educación formal y no formal que se dirige al más de un millón y medio de estudiantes que se forman en las universidades de España cada año, pero también, que se dirige a los/as docentes y al resto de agentes de la sociedad con los que se trabaja conjuntamente.

Por último, en el documento 10 se listan siete contribuciones de las universidades a la Agenda 2030, destacando entre ellas: la inclusión de las competencias en sostenibilidad que ya se menciona en otros documentos ad-hoc, y, la incorporación transversal de principios, valores y objetivos de desarrollo sostenible a la misión y a las actividades de las universidades.

Doc. 11. Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado (2020).

Para finalizar las explicaciones sobre el contexto de los documentos seleccionados, se presenta en último lugar uno de los más recientes por fecha, que expone las ideas más importantes de la reunión mantenida en Roma el 19 de noviembre de 2020 entre figuras responsables de la Educación Superior Europea. Este documento informa sobre la participación de la delegación de España en la persona del presidente de CRUE Universidades Españolas, D. José Carlos Gómez Villamandos

Este documento se apoya por tanto en la reunión mantenida y en su comunicado oficial, el cual transmite claramente la visión por la cual se trabaja y el compromiso de alcanzar un

espacio *inclusivo, innovador e interconectado*, donde preparar a los estudiantes para ser parte activa y ciudadanos críticos y responsables.

La Educación Superior se presenta, según el comunicado, como un actor fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, comprometiendo para ello las capacidades y los recursos del sistema educativo.

Por ello, el documento 11 de la muestra indica que CRUE asume y se adhiere a una serie de compromisos específicos adquiridos por los ministros. En concreto once compromisos, de los cuales se destacan desde aquí los siguientes: - apoyar la educación inclusiva y equitativa, - avanzar hacia formas docentes abiertas y flexibles centrados en el estudiante para proveerles de habilidades necesarias para que se conviertan en ciudadanos activos, responsables y críticos, - proteger y promover la investigación, la innovación y la transferencia en las áreas del saber, como servicio esencial para el desarrollo social y para la consecución de la sociedad del conocimiento.

6.2.3. Desarrollo del tercer paso del trabajo cualitativo: *análisis cualitativo del contenido*

En este apartado, se procede a crear el diseño y el esquema de las categorías y de los términos que van a servir para realizar un posterior exhaustivo análisis del contenido y de la evolución que este ha tenido a lo largo de los años a través de los once documentos seleccionados en la muestra de estudio.

Este trabajo de clasificación y estructuración de términos se realiza porque favorece el contraste de las dos hipótesis cualitativas: **H1 cualitativa**- *El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible*, y, **H2 cualitativa**- *El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible*.

Es muy importante tener en cuenta que los términos seleccionados determinan la orientación del análisis, y, por tanto, también la orientación de las reflexiones y de las conclusiones del trabajo cualitativo.

Debido a esto, y para evitar en lo posible la subjetividad, en la selección de términos a analizar se opta por acudir a dos *tesauros* fundamentales que ofrecen de por sí una seguridad sobre la idoneidad de los términos y de las categorías seleccionadas dado el ámbito de estudio de esta tesis. Se recuerda que el tesauro es instrumento de control terminológico que permite convertir el lenguaje natural de los documentos en un lenguaje controlado. Se escoge principalmente el tesauro de la Unesco (2022) y como soporte el tesauro sobre Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Yépez, 2004). Ambos tesauros presentan una lista estructurada y organizada de términos que por su enfoque resultan útiles para los análisis temáticos relacionados con la educación y en general con las ciencias sociales, y, con el desarrollo económico y social. Además, los tesauros presentan no solo el listado de términos, sino que establecen relaciones jerárquicas, asociativas o de ambivalencia entre dichos términos, favoreciendo así las posibles clasificaciones y sistematizaciones del análisis cualitativo de contenido.

Ilustración 2. Tesauro de la UNESCO, modelo de organización de categorías y terminología

The screenshot shows the 'Información del vocabulario' (Vocabulary Information) page of the UNESCO Thesaurus. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Tesauro de la UNESCO', 'Lengua del contenido' (set to 'español'), and a search bar. On the left, there is a sidebar with links for 'Alfabéticamente', 'Jerarquía', and 'Grupos', followed by a grid of letters A through Z with corresponding terms like 'Abadía' and 'Abandono'. The main content area displays detailed information about the vocabulary, including its title, description, identifier, editor, rights holder, license, and copyright information.

| TÍTULO | Tesauro de la UNESCO |
|-----------------|--|
| DESCRIPCIÓN | El Tesauro de la UNESCO es una lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información. Continuamente ampliada y actualizada, su terminología multidisciplinaria refleja la evolución de los programas y actividades de la UNESCO. |
| DC:IDENTIFIER | http://vocabularies.unesco.org/thesaurus |
| EDITOR | UNESCO |
| DC:RIGHTSHOLDER | UNESCO |
| DERECHOS | CC-BY-SA |
| LICENCIA | http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/ |

Fuente: UNESCO, 2022

Por tanto, el esquema con el cual se va a trabajar en esta tesis es de elaboración propia, a partir de términos específicos que se han seleccionado personalmente al considerar los mismos indispensables, pero, se ha seguido en parte la organización en categorías y subcategorías que dichos términos siguen en los tesauros mencionados.

A continuación, se ofrece la explicación sobre cómo se ha realizado el esquema de la categorización y cuáles han sido los motivos de la selección de los términos y de su ordenación.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

El esquema que se diseña presenta tres categorías principales, que involucran a cinco categorías secundarias o subcategorías. Siendo las categorías principales: **1. Política, derecho y economía**, **2. Ciencias sociales y humanas**, y, **3. Educación**. A su vez, dentro de la primera categoría se incluyen tres categorías secundarias, identificadas como: **1.1. Desarrollo económico y social**, **1.2. Derechos Humanos**, y, **1.3. Política y Bienestar social**. En la segunda categoría se encuentra una subcategoría: **2.1. Problemas sociales**, y, por último, en la tercera categoría se señala la subcategoría **3.1. Coordinación de la educación**.

A cada categoría se le asigna un color en la tabla creada para facilitar la identificación de las mismas de cara a la valoración y el análisis de los resultados:

- **Categoría principal 1. Política, derecho y economía**, (color rosa en el esquema).
- **Categoría principal 2. Ciencias sociales y humanas**, (color azul en el esquema).
- **Categoría principal 3. Educación**, (color amarillo en el esquema).

Estas tres categorías se encuentran entre las siete categorías del tesauro de la Unesco, las cuales son: 1. Educación, 2. Ciencia, 3. Cultura, 4. Ciencias sociales y humanas, 5. Información y comunicación, 6. Política, derecho y economía, 7. Países y agrupaciones de países. Se señala que, en el tesauro, la *categoría Política, derecho y economía* incluye subcategorías sobre sistemas jurídicos, relaciones internacionales, economía, desarrollo económico, agricultura, industria, servicios, o finanzas, entre otras. Y, la *categoría Ciencias sociales y humanas* incluye subcategorías más relacionadas con psicología, sistemas y problemas sociales, bienestar social, cuestiones étnicas y establecimientos humanos, población y familia, entre otras.

TÉRMINOS

Las subcategorías presentadas observan una relación jerárquica a través de los términos que se incluyen en cada una de ellas.

Primero se designa el *término superior* o *genérico T.G.* y luego, el *término seleccionado T.S.* A su vez, se abre una serie de posibilidades a través de los *términos específicos T.E.*, los cuales amplían el significado de cada término seleccionado.

Los *términos seleccionados y específicos*, son aquellos que van a ser tratados, buscados y analizados en los documentos de la muestra, y, por tanto, permitirán estudiar la intensidad de las categorías y de las subcategorías definidas en el esquema.

Además, también se establece una relación asociativa entre términos o descriptores de distintas familias, por asociación de ideas y de relaciones, siendo esta relación representada mediante los *términos relacionados T.R.* mostrando las múltiples posibilidades relacionales con otros términos que aportan sinonimia en el contenido.

Términos de la *Categoría principal 1. Política, derecho y economía*

En la *categoría 1. Política, derecho y economía*, las unidades de análisis de la primera *subcategoría 1.1. Desarrollo económico y social* son fundamentales para el pensamiento y la acción de sostenibilidad, encontrando como no podía ser de otro modo, los propios términos de *Desarrollo Humano* y *Desarrollo Sostenible*. Además, se incluyen también en esta subcategoría los conceptos de *Integración de la mujer* por referencia a la necesidad de empoderamiento y la integración de la misma en el desarrollo del territorio y en su desarrollo personal y profesional. En este caso, dado que el muestreo y la selección de las unidades de análisis es intencional, es decir, que no obedece a unas reglas fijas ni específicas de antemano, esta unidad de análisis se modifica por el término *mujer*, sin el término de *integración*, pues como tal no se encuentra en los textos y en cambio el término *mujer* con sus inflexiones (*mujeres*) sí que se halla.

Siguiendo en la primera *categoría, Política, derecho y economía* se profundiza en aspectos de *ética y moral* (términos generales) a través de la segunda *subcategoría 1.2. Derechos Humanos* encontrando por tanto *términos específicos* imagen de dichos Derechos,

como son: *libertad, tolerancia, paz, igualdad, discriminación, y abusos*. Se emplean en este caso a través de dichos términos tanto un sentimiento positivo (libertad, paz, etc.), como un sentimiento intenso negativo (abusos).

Y, por último, continuando con la primera categoría, se define la **subcategoría 1.3. Política social** la cual centra en el *término seleccionado* de *Responsabilidad Social*, y, este a su vez, se compone de las unidades analíticas o *términos específicos* de *Responsabilidad Social Compartida* y de *Bienestar social*, para de este modo comprobar si desde el contenido escrito oficial se muestra cómo una acción educativa *consciente* reconoce el paso de las actitudes individuales a las colectivas para el alcance corresponsable de un desarrollo humano y sostenible.

Términos de la **Categoría principal 2. Ciencias sociales y humanas**

Al reconocer una segunda categoría que trata aspectos de las *ciencias humanas* se abren muchas posibilidades sobre los *términos específicos* a identificar, como por ejemplo aquellos relacionados con cuestiones de comportamiento y adaptación e integración social, con cuestiones sobre sociedad futura y prospectiva, con cuestiones sobre socialización, sobre valores sociales, con cuestiones demográficas y de distribución de la población, o, con cuestiones sobre etnias, etc. Dada la amplitud y las abundantes posibilidades se opta por trabajar sobre términos relacionados directamente con *problemas sociales* definiendo con este título a la subcategoría correspondiente, al considerar que inciden, que afectan y que se relacionan con gran parte de las posibles cuestiones mencionadas.

La **subcategoría 2.1. Problemas sociales** se presenta primero con una connotación positiva a través de los *términos generales*: *capacidades básicas y aumentadas*, recordando el marco teórico visto y haciendo hincapié en la importancia que estas tienen contra las desigualdades y contra el designio de perpetuidad y herencia de estas entre generaciones (Sen, 1999; PNUD, 2019). En esta subcategoría se incluyen los *términos seleccionados* de *hambre* y de *pobreza* entendidos como términos que dificultan el paso entre las capacidades básicas y las aumentadas.

Además, esta **categoría secundaria 2.1. Problemas sociales** presenta también una connotación relacionada directamente con un sentimiento de dificultad y de conflicto, para así delimitar unos *términos seleccionados y específicos* más fuertes, de manera que, su presencia

en el contenido escrito denota que existe un conocimiento de la realidad social y una preocupación del sistema educativo que lleva a la acción ante problemas actuales y por todos reconocidos. Por esta razón, se escogen dos *términos generales* como son *discriminación* y *violencia*. Cada uno de ellos se relaciona respectivamente con los *términos seleccionados* de *marginación* y *agresión*. Y, consecutivamente se llega a los *términos específicos* de: *discriminación*, *discriminación por edad*, *discriminación sexual*, *discriminación étnica*, *homofobia*, y *xenofobia* (ligados al término seleccionado de *marginación*), y, *violencia de género*, *violencia doméstica* y *vandalismo* (ligados al término de *agresión*).

Términos de la *Categoría principal 3. Educación*

Por último, en la tercera categoría y atendiendo a aspectos de *Educación* y *Coordinación de la Educación* se declara la importancia del desarrollo humano y sostenible, al considerar como *términos generales* a la *Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible*. Al considerar los aspectos vistos en el marco teórico sobre la reflexión y sobre el quehacer del docente se establecen como *términos seleccionados*, por un lado, *desafíos y gestión del cambio*, por lo significativos que resultan los retos en transformación de la comunidad educativa, y, por otro lado, *competencias y actitudes*, dado que resulta absolutamente necesario conocer las mismas y no generalizarlas sino adecuarlas a los desafíos de la sostenibilidad y de la didáctica ad hoc.

El *término seleccionado* de *gestión del cambio* resalta la necesidad de contar con una metodología para el cambio que involucre a todos los agentes internos de la comunidad educativa y también a los externos. Por este motivo, dicho término cuenta con los siguientes *términos específicos*: *Agenda 21*, *Agenda 2030*, *ODS*, *análisis y toma de decisiones*, *ciudadanía*, *ciudadanía democrática*. Y, para finalizar, el término seleccionado de *competencias* busca el aspecto diferenciador de las *competencias en sostenibilidad*, puesto que, al fin y al cabo, los/as docentes tratan en sus aulas con un alumnado que, como futuros profesionales inmersos en un contexto de cambio con unas necesidades sociales y ambientales determinadas, deberán participar activamente en la discusión y definición de políticas y acciones que redirijan la sociedad hacia un desarrollo más sostenible (CRUE, 2012).

Figura 48. Esquema categorización de términos clave para análisis de contenido

| Categorías | | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Términos Específicos T.E. | Términos Relacionados T.R. |
|---------------------------------|------------------------------------|--|---------------------------|--|--|
| Cat. Principal | Cat. Secundaria | | | | |
| 1. Política, derecho y economía | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de desarrollo | Estrategia de desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autosuficiencia ▪ Desarrollo endógeno ▪ Desarrollo Humano ▪ Desarrollo Sostenible ▪ Mujer y desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación del desarrollo ▪ Planificación estratégica ▪ Indicadores de desarrollo ▪ Necesidades básicas |
| | | 1.1.2. Estrategia de desarrollo e integración social | Desarrollo Humano | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seguridad Humana ▪ Autonomía | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias básicas y aumentadas ▪ Bienestar social ▪ Crecimiento económico ▪ Desarrollo participativo ▪ Desarrollo Sostenible ▪ Responsabilidad Social Compartida ▪ Necesidades básicas ▪ Cultura de paz ▪ Educación para el desarrollo humano |
| | | | Desarrollo Sostenible | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interdependencia social, económica, cultural y ambiental ▪ Cambio climático | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciclo económico ▪ Producción y consumo ▪ Globalización ▪ Crecimiento económico ▪ Conservación de recursos ▪ Economía azul ▪ Economía Verde ▪ Economía circular ▪ Energías no renovables y renovables ▪ Impacto medioambiental ▪ ▪ |

| Categorías | | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Términos Específicos T.E. | Términos Relacionados T.R. |
|----------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|---|---|
| Cat. Principal | Cat. Secundaria | | | | |
| | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación para el desarrollo sostenible |
| | | | Mujer y desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración de la mujer | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo integrado ▪ Desarrollo participativo ▪ Mujer en política ▪ Valores sociales |
| | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | Protección de los Derechos Humanos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Libertad ▪ Paz ▪ Tolerancia ▪ Igualdad ▪ Discriminación ▪ Abusos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Igualdad de oportunidades ▪ Derecho al desarrollo ▪ Derecho a vivir en paz ▪ Derecho a la salud ▪ Derecho a la alimentación ▪ Derecho a la vivienda ▪ Derecho a la educación ▪ Derecho a la calidad ambiental ▪ Derecho a la infancia ▪ Derecho a la información |
| | 1.3. Política y bienestar social | 1.3.1 Responsabilidad social | Responsabilidad Social Compartida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bienestar social ▪ Comportamiento social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Justicia social ▪ Necesidad social ▪ Preferencia individual ▪ Decisión colectiva |
| 2. | 2.1. Problemas | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | Hambre | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Malnutrición | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desastre ▪ Escasez de alimentos ▪ Pobreza ▪ Enfermedad nutricional ▪ Calidad de vida |
| | | | Pobreza | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exclusión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura de la pobreza |

| Categorías | | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Términos Específicos T.E. | Términos Relacionados T.R. |
|------------------------------------|--|--|--------------------------------|---|---|
| Cat. Principal | Cat. Secundaria | | | | |
| Ciencias sociales y humanas | Sociales | | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribución del ingreso ▪ Obstáculos para el rendimiento escolar ▪ Hambre ▪ Pobre ▪ Riqueza ▪ Condiciones de vida |
| | | 2.1.2. Discriminación | Marginalización | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discriminación por edad ▪ Discriminación sexual ▪ Homofobia ▪ Xenofobia ▪ Discriminación étnica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Violación de los derechos humanos ▪ Opresión ▪ Prejuicios ▪ Racismo ▪ Igualdad de oportunidades |
| | | 2.1.3. Violencia | Agresión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Violencia de género ▪ Violencia doméstica ▪ Vandalismo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tortura ▪ Acoso ▪ Igualdad de género ▪ Medio familiar ▪ Guerra urbana ▪ No violencia |
| 3. Educación | 3.1. Coordinación de la educación | 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | Desafíos Gestión del cambio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agenda 2030 ▪ ODS ▪ Análisis y toma de decisiones ▪ Ciudadanía democrática | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo económico y social ▪ Planificación de la educación ▪ Formación docente ▪ Planificación del desarrollo ▪ Quehacer docente ▪ Reflexión docente ▪ Guía de actuaciones ▪ Macrocomunidad educativa socialmente responsable |
| | | | Competencias en sostenibilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias del docente en sostenibilidad ▪ Competencias del alumnado en sostenibilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualificación docente ▪ Actitud del docente y del alumnado ▪ Ambiente educativo |

| Categorías | | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Términos Específicos T.E. | Términos Relacionados T.R. |
|----------------|-----------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------|---|
| Cat. Principal | Cat. Secundaria | | | | |
| | | | | dad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación ▪ Evaluación |

Fuente: Elaboración propia a partir del Tesauro Unesco 2022, y, del Tesauro de Derechos Humanos Universidad Andina Simón Bolívar

6.2.4. Desarrollo del cuarto paso del trabajo cualitativo: *análisis clásico del contenido*

El esquema creado y definido en el apartado anterior describe la estructura semántica del contenido que interesa en esta tesis, y, recurre al modelo de cohesión textual (Hoey, 1991) sobre la base de las *categorías* y *subcategorías* definidas, sobre la hiponimia⁶⁸, y sobre la repetición de *términos*. Esto permite establecer vínculos, reconocer la cohesión léxica en torno a las categorías señaladas y distinguir una organización textual.

Por tanto, el orden y las relaciones en él establecidos se han trabajado como instrumentos facilitadores de la observación de la existencia o de la carencia, de un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos, con la ciudadanía responsable y con el impulso y organización de la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible.

Una vez definido el esquema se procede a analizar la presencia y la ausencia, así como la reiteración, de los términos específicos seleccionados con la finalidad no solo de contrastar las hipótesis sino de dar alcance al objetivo principal primero **OP 1. Conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad.**, y, a sus respectivos objetivos específicos, **OE 1.1. Analizar y estudiar la presencia de términos específicos relacionados expresamente con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial seleccionado**, y, **OE 1.2. Identificar si se presenta una declaración de principios conectada con la Agenda 2030, en materia de Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible**.

Y, de dar alcance al objetivo principal segundo **OP 2. Reconocer la existencia o la ausencia de una guía de actuaciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el desarrollo Sostenible**, así como a su objetivo específico **OE 2.1.**

⁶⁸ La hiponimia es una relación que se establece entre una palabra de carácter más específico y otra de carácter más general. Los hipónimos son palabras cuyo significado es más restringido que el de otra palabra, que se interpreta como término genérico, por tanto, en las categorías de reiteración léxica implica que la palabra de referencia más específica reitera una más general. Por ejemplo, se han considerado los términos específicos de libertad y paz, como hipónimos de Derechos Humanos.

Valorar el grado de existencia de unos criterios concretos para instituir una sostenibilidad curricular reconocida, y, unas competencias específicas del profesorado en dicho ámbito.

Se comienza estableciendo las frecuencias absolutas de los *términos específicos*, así como sus frecuencias relativas siendo estas de especial relevancia pues los primeros documentos de la muestra, aquellos que incluyen Leyes Orgánicas y Reales Decretos de los niveles de Secundaria y Bachillerato, (documentos 1, 2, 3, LOE, LOMCE y LOMLOE), y el documento 4, Ley Orgánica de Universidades, son muy amplios y contienen entre 16.500 palabras el más corto y 43.800 palabras el más extenso. Y, en cambio, los documentos restantes de la muestra, sobre todo los documentos 7, 8, 9, 10 y 11, de CRUE, son mucho menos extensos y más concisos en los temas que abarcan, teniendo entre 800 y 1.795 palabras cada uno de ellos.

Las frecuencias relativas y por tanto los pesos de las unidades de análisis sobre el total del cómputo de términos de cada documento permiten mostrar la intensidad de los *términos específicos* observados, y, por consiguiente, dada la relación de hiponimia entre estos y los *términos seleccionados* y los *términos generales*, se observan vínculos que denotan o bien la fuerza y la potenciación, o por el contrario, la debilidad, de la representación de *las categorías* en el contenido escrito de los documentos de la muestra.

Dado el tamaño de la muestra seleccionada (11 documentos), y dado que se han definido tres categorías principales y cinco categorías secundarias, una vez completada la extensa tabla con los datos de ausencia, de presencia, y de intensidad se ofrecen primero los resultados aglutinados en categorías, y, diferenciado una primera tabla para los totales, otra tabla para los cinco primeros documentos, y una última tabla para los restantes documentos, (véanse tablas 2, 3 y 4). En el *Anexo 2*. y en el *Anexo 3*. se incluyen la tabla base en su máxima extensión.

6.2.4.1. Análisis clásico del contenido: según la totalización de categorías

Antes de entrar en detalles se hace un inciso sobre las cifras de resultados, en primer lugar, sobre las cifras de las frecuencias ponderadas globales, pero, es un inciso que sirve para las frecuencias ponderadas de cada documento.

Se clarifica que es normal que las frecuencias ponderadas resulten ser números bajos, dado que las *unidades de análisis* son *palabras* o *términos* y, dado que la ponderación que se realiza no se refiere al número de términos seleccionados entre el cómputo total de párrafos, sino al número de términos seleccionados entre el cómputo total de términos, alcanzando este último los 125.568 términos entre los once documentos de la muestra.

Se decide que esto sea así, dado que el número de párrafos difiere bastante entre cada documento, y dado que, además, la extensión de los párrafos es completamente distinta tanto dentro de un mismo documento como entre todos ellos. Por consiguiente, resulta bastante relevante fijarse bien tanto en la frecuencia ponderada como en la frecuencia absoluta, que, al fin y al cabo, da cuenta de la importancia de la representación de los términos seleccionados y por ende de la priorización de las categorías asignadas.

La **categoría 1. Política, Derecho y Economía**, siendo aquella que está compuesta por más subcategorías y términos, es la que aparece más representada en la totalidad de los documentos. Contando con una frecuencia total de 334 y una frecuencia total ponderada de 0,266%.

Las **categorías 2 y 3** tienen una representación menor y con mayor similitud entre ellas.

La **categoría 2. Ciencias sociales y humanas** resulta interesante pues es aquella que se definió centrada en las *capacidades básicas y aumentadas*, y, en la profundización sobre los *problemas sociales* bien identificados, para reconocer si existe en el contenido escrito de la muestra una terminología sobre los problemas actuales que conciernen en gran medida a los/as adolescentes, y que son habituales en los medios de comunicación masivos como la prensa, la televisión o la radio. Esta segunda categoría muestra una frecuencia total de 80 términos y una frecuencia total ponderada de 0,064%.

La **categoría 3. Educación** propuesta esencialmente para vislumbrar en el contenido escrito una terminología que concuerde con la aplicación de una metodología para el cambio, que propugne la Agenda 21, la Agenda 2030 y los ODS como útiles y guías de trabajo, y, que informe sobre cuáles son las competencias en sostenibilidad. En este caso, los datos señalan que la frecuencia es de 79 términos en el total de los once documentos lo que supone un 0,063% como frecuencia total ponderada.

Tabla 2. Análisis clásico de contenido. Totalización de categorías

| <i>Presencia e intensidad de las categorías definidas</i> | FRECUENCIA TOTAL | FRECUENCIA TOTAL PONDERADA % |
|--|---------------------|------------------------------------|
| SUBCATEGORÍA 1.1. DLLO. ECONÓMICO Y SOCIAL | 119 | 0,096% |
| SUBCATEGORÍA 1.2. DERECHOS HUMANOS | 183 | 0,146% |
| SUBCATEGORÍA 1.3. RESPONSABILIDAD SOCIAL | 32 | 0,025% |
| TOTAL- CATEGORÍA 1. Política, Derecho y Economía | 334 | 0,266% |
| SUBCATEGORÍA 2.1. PROBLEMAS SOCIALES | 80 | 0,064% |
| TOTAL- CATEGORÍA 2. Ciencias sociales y humanas | | |
| SUBCATEGORÍA 3.1 COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN | 79 | 0,063% |
| TOTAL- CATEGORÍA 3. Educación | | |
| CÓMPUTO TOTAL DE TODOS LOS TÉRMINOS, DE TODOS LOS DOCS. | 125.568 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Análisis clásico de contenido. Presencia e intensidad de las categorías, docs. 1 a 5

| Presencia e intensidad de las categorías definidas | Frecuencia Doc. 1 RD 1105/2014 | Frec. Pond. Doc. 1 | Frecuencia Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Frec. Pond. Doc. 2 | Frecuencia Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLOE | Frec. Pond. Doc. 3 | Frecuencia Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Frec. Pond. Doc. 4 | Frecuencia Doc. 5 Estrategia Univ. (2015) | Frec. Pond. Doc. 5 |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|---|-------------------------------|--|-------------------------------|---|-------------------------------|---|-----------------------------------|
| SUBCATEGORÍA 1.1. DLLO. ECONÓMICO Y SOCIAL | 9 | 0,053% | 6 | 0,019% | 50 | 0,114% | 10 | 0,060% | 1 | 0,020% |
| SUBCATEGORÍA 1.2. DERECHOS HUMANOS | 22 | 0,130% | 31 | 0,100% | 95 | 0,217% | 23 | 0,139% | 1 | 0,020% |
| SUBCATEGORÍA 1.3. RESPONSABILIDAD SOCIAL | 1 | 0,006% | 4 | 0,013% | 7 | 0,016% | 0 | 0,000% | 3 | 0,060% |
| TOTAL CATEGORÍA 1. Política, Derecho y Economía | 32 | 0,19% | 41 | 0,132% | 152 | 0,347% | 33 | 0,199% | 5 | 0,099% |
| SUBCATEGORÍA 2.1. PROBLEMAS SOCIALES | | | | | | | | | | |
| TOTAL CATEGORÍA 2. Ciencias sociales y humanas | 14 | 0,083% | 23 | 0,074 % | 36 | 0,082% | 6 | 0,036% | 0 | 0,000% |
| SUBCATEGORÍA 3.1 COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN | | | | | | | | | | |
| TOTAL CATEGORÍA 3. Educación | 5 | 0,030% | 7 | 0,023% | 30 | 0,068% | 1 | 0,006% | 0 | 0,000% |
| CÓMPUTO TOTAL DE TODOS LOS TÉRMINOS | 16.881 | 100% | 30.983 | 100% | 43.839 | 100% | 16.591 | 100% | 5.026 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Análisis clásico de contenido. Presencia e intensidad de las categorías, docs. 6 a 11

| Siend | Frecuencia Doc. 6 Crue Estrategia de Cooper. (2000) | Frec. Doc. 6 Frec. pond. Doc. 6 | Frec. Doc. 7 Crue Compro- miso y Volunt. (2001) | Frec. Doc. 7 Frec. pond. Doc. 7 | Frec. Doc. 8 Crue Sosten. en el currículum (2012) | Frec. Doc. 8 Frec. pond. Doc. 8 | Frec. Doc. 9 Crue ApS (2015) | Frec. Doc. 9 Frec. pond. Doc. 9 | Frec. Doc. 10 Crue y Agenda 2030 (2019) | Frec. Doc. 10 Frec. pond. Doc. 10 | Frec. Doc. 11 Crue EEES (2020) | Frec. Doc. 11 Frec. pond. Doc. 11 |
|--|--|---|---|---|---|---|--|---|--|---|--|---|
| <u>SUBCATEGORÍA 1.1. DLLO.</u> <u>ECONÓMICO Y SOCIAL</u> | 3 | 0,077% | 1 | 0,060% | 22 | 0,727% | 9 | 0,501% | 10 | 1,236% | 0 | 0,000% |
| <u>SUBCATEGORÍA 1.2. DERECHOS</u> <u>HUMANOS</u> | 0 | 0,000% | 1 | 0,060% | 9 | 0,298% | 0 | 0,000% | 1 | 0,124% | 0 | 0,000% |
| <u>SUBCATEGORÍA 1.3.</u> <u>RESPONSABILIDAD SOCIAL</u> | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% | 1 | 0,033% | 14 | 0,780% | 1 | 0,124% | 0 | 0,000% |
| <u>TOTAL CATEGORÍA 1. Política,</u> <u>Derecho y Economía</u> | 3 | 0,077% | 2 | 0,119% | 30 | 0,992% | 23 | 1,281% | 12 | 1,483% | 0 | 0,000% |
| <u>SUBCATEGORÍA 2.1. PROBLEMAS</u> <u>SOCIALES</u> | 0 | 0,000% | 1 | 0,060% | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% |
| <u>TOTAL CATEGORÍA 2. Ciencias</u> <u>sociales y humanas</u> | 0 | 0,000% | 1 | 0,060% | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% |
| <u>SUBCATEGORÍA 3.1 COORDINACIÓN</u> <u>DE LA EDUCACIÓN</u> | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% | 18 | 0,595% | 3 | 0,167% | 14 | 1,731% | 1 | 0,095% |
| <u>TOTAL CATEGORÍA 3. Educación</u> | 0 | 0,000% | 0 | 0,000% | 18 | 0,595% | 3 | 0,167% | 14 | 1,731% | 1 | 0,095% |
| CÓMPUTO TOTAL DE TODOS LOS TÉRMINOS | 3.888 | 100% | 1.677 | 100% | 3.025 | 100% | 1.795 | 100% | 809 | 100% | 1.054 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Análisis clásico de contenido; resultados de los cinco primeros documentos, según la categorización

La tabla expuesta y numerada como número 3 se focaliza en los primeros cinco documentos que exponen la información oficial sobre el currículo y sobre la enseñanza de niveles de Secundaria y Bachillerato, y Universidad, siendo estos documentos los de mayor extensión y los que tratan mayor diversidad de temas e intereses.

Es razonable realizar a su vez dos subgrupos entre los documentos, pues se puede aglutinar en un *primer subgrupo* a los tres documentos sobre los niveles de Secundaria y Bachillerato (docs. 1, 2 y 3), y en un *segundo subgrupo* a los dos documentos sobre el nivel de Universidad (docs. 4 y 5).

Al realizar esta subdivisión se aprecia claramente en los tres primeros documentos, es decir en el *primer subgrupo*, una importante evolución. La presencia de la *terminología específica (T.E.)* en las tres categorías comienza siendo bastante escasa y va incrementándose a medida que se publican nuevas actualizaciones

Dicha evolución e incremento de la presencia de los términos específicos concretados y por tanto del peso de sus categorías se puede advertir en la siguiente tabla:

Tabla 5. Análisis de contenido, categorías y frecuencia de T.E. en el subgrupo 1 de la muestra documental

| Categorías y frecuencia de T.E. | Doc. 1. RD 1105/2014 | Doc. 2. Ley Org. 8/2013 LOMCE | Doc. 3. Ley Org. 8/2013 LOMLOE |
|---|-------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| <i>subgrupo 1 de documentos</i> | | | |
| Categoría 1. Política, Derecho y Economía | 32 | 41 | 152 |
| Categoría 2. Ciencias Sociales y Humanas | 14 | 23 | 36 |
| Categoría 3. Educación | 5 | 7 | 30 |

Fuente: elaboración propia

En cambio, en los **documentos 4. y 5.** se observa algo diferente. El **documento 4. Ley Orgánica 4/2007 de Universidades** muestra menor insistencia y menor representación de los términos específicos en las tres categorías, comparado con los tres primeros documentos de los niveles de Secundaria y Bachillerato.

Y, además, siendo el **documento 5.** aquel que publica el Ministerio de Educación en el año 2015 sobre el contenido de la *Estrategia de Universidad*, y, por tanto, toma su base en la Ley Orgánica 4/2007, es decir, en el documento 4, no se aprecia en el mismo una profundización en la terminología básica del desarrollo humano y sostenible, ni siquiera en los *términos específicos* sobre los que acerca de este tema, incide el **documento 4.** que le sirve de fundamento. Esta comparativa se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 6. Análisis de contenido, categorías y frecuencia de T.E. en el subgrupo 2 de la muestra documental

| Categorías y frecuencia de T.E. | Doc. 4. Ley Org. 4/2007 Universidades | Doc. 5. Estrategia Universidad (2015) |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>subgrupo 2 de documentos</i> | | |
| Categoría 1. Política, Derecho y Economía | 33 | 5 |
| Categoría 2. Ciencias Sociales y Humanas | 6 | 0 |
| Categoría 3. Educación | 1 | 0 |

Fuente: elaboración propia

Análisis clásico de contenido; resultados de los seis últimos documentos, según la categorización

Finalmente, considerando los seis últimos documentos de CRUE, que forman todos ellos el que se ha llamado *subgrupo 3* de documentos, no se advierte en ellos una evolución o una intensificación del censo terminológico de las categorías por el paso del tiempo y por la adaptación a la actualidad, sino más bien se aprecia una relación de ciertos términos en cada documento, según el título y asunto del documento en cuestión.

Es decir, que en el **documento 10. El compromiso de las Universidades española con la Agenda 2030**, aparece diez veces el término *Agenda 2030* y dos veces el término *ODS*, en cambio, en el documento siguiente, en el **documento 11. Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado**, de noviembre de 2020, no está presente el término *Agenda 2030* y solo una vez el término *ODS*.

Siguiendo el mismo formato que en las dos tablas anteriores sobre la frecuencia de términos por categorías y atendiendo ahora al *subgrupo 3* de documentos, se muestra a continuación la tabla 7 con los datos.

Tabla 7. Análisis de contenido, categorías y frecuencia de T.E. en el subgrupo 3 de la muestra documental

| Categorías y frecuencia de T.E. | Doc. 6 Crue Est. Cooperación (2000) | Doc. 7 Crue compromiso voluntariado (2000) | Doc. 8 Crue Sostenibilidad currículum (2012) | Doc. 9 Crue Aps (2015) | Doc. 10 Crue Agenda 2030 (2019) | Doc. 11 Crue EEES (2020) |
|---------------------------------|--|---|---|---------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| <i>subgrupo 3 de documentos</i> | | | | | | |
| Categoría 1. | | | | | | |
| Política, Derecho y Economía | 4 | 2 | 30 | 23 | 12 | 0 |
| Categoría 2. | | | | | | |
| Ciencias Sociales y Humanas | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Categoría 3. | | | | | | |
| Educación | 0 | 0 | 18 | 3 | 14 | 1 |

Fuente: elaboración propia

6.2.4.2. Análisis clásico del contenido: según las unidades analíticas “términos específicos”

Tras el desglose de datos unificados según *categorías*, se presenta a continuación el desglose relacionado con los *términos específicos* más significativos por haber tenido una mayor relevancia y presencia en los documentos de la muestra. El desglose de presencia de las unidades a analizar nos permite descifrar intereses temáticos, además de entender mejor la organización textual a lo largo del documento. De nuevo se diseñan tablas separadas debido al tamaño de las mismas, y, para mostrar mejor en la primera tabla los datos que hacen referencia a los cinco primeros documentos y en la segunda aquellos datos referidos a los seis últimos documentos. Este diseño de tablas proporciona la posibilidad de hacer una comparativa entre los subgrupos de documentos según pertenezcan estos a los niveles de educación Secundaria y Bachillerato, o bien, al nivel de Universidad.

En un primer paso se construye la gran tabla adjuntada en dos anexos debido a su tamaño, *Anexo 2* y *Anexo 3*, en la cual se incluyen todos los términos específicos que se han valorado en este trabajo en los once documentos de la muestra. Siendo dicha tabla de una extensión considerable se procede en un segundo paso a seleccionar los términos más empleados en el contenido escrito de los documentos, reduciendo así dicha primera tabla y centrando mejor la atención sobre ciertos términos y su análisis.

Pese a que en el *Capítulo 8* se exponen con profundidad y detalle las reflexiones y la discusión sobre los resultados, se adelanta ahora, tal y como se puede observar en las tablas numeradas como *Tabla 8* y *Tabla 9*, que existen diferencias sobre el uso del censo terminológico empleado en los documentos de los Reales Decretos y Leyes Orgánicas de los niveles de Secundaria y Bachillerato y el uso del censo terminológico empleado en los documentos del nivel universitario, y concretamente en los documentos de CRUE.

Análisis clásico de contenido; resultados de los cinco primeros documentos, según las unidades analíticas - términos específicos-

Los primeros documentos sobre Secundaria y Bachillerato, *documentos 1. 2. y 3.* muestran un mayor empleo de una terminología relacionada con la *subcategoría 1.2. Derechos*

Humanos, con los términos generales 1.2.1 Ética y moral, y con los términos seleccionados: Protección de los Derechos Humanos, y consecutivamente, los términos específicos: igualdad, paz y libertad.

Además, en estos tres primeros documentos se observa también una conexión con la **subcategoría 2.1. Problemas sociales**, con los términos generales 2.1.2. Discriminación y 2.1.3 Violencia, contando con especial intensidad la presencia de los términos específicos de discriminación, y de violencia de género.

Y, por último, respecto a los documentos relacionados con el currículum y la organización educativa en Secundaria y Bachillerato, valorando la **subcategoría 3.1. Coordinación de la Educación**, que liga con los términos generales 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, se advierte una considerable presencia del término específico de ciudadanía.

Tal y como se apuntó al trabajar el análisis de las categorías, ahora y con la relación entre categorías, subcategorías y términos, es el **documento 3. BOE núm. 340, Ley Org. 3/2020 LOMLOE** aquel que presenta con diferencia un mayor apoyo de su contenido escrito sobre los recursos terminológicos que guardan conexión con el censo seleccionado a partir del tesoro de la Unesco y del tesoro de Derechos Humanos de la Universidad del Programa Andino de Derechos Humanos. Por el contrario, en los **documentos 4. y 5., Ley Orgánica 4/2007 de Universidades**, y, *Estrategia Universidad 2015 del Ministerio de Educación* no se identifican claramente con las unidades de análisis seleccionadas, es decir con los términos específicos de la lista confeccionada. Salvo con la excepción del empleo del término específico de igualdad, y con el término mujer, por parte del **documento 4.**

Análisis clásico de contenido; resultados de los seis documentos de CRUE, según las unidades analíticas - términos específicos-

Los seis últimos documentos de la muestra son evidentemente diferentes de los primeros en cuanto a su forma, pues no son Reales Decretos ni Leyes Orgánicas. Pese a ello, son un referente en materia de Educación Superior. Con estos informes, las universidades disponen de una herramienta eficaz para conocer avances, preocupaciones, acciones y

desempeño para la mejora continua del conjunto del sistema, al tiempo que como se indica desde la página web de CRUE, contribuyen al compromiso de transparencia y rendición de cuentas.

Los documentos de CRUE seleccionados en la muestra de estudio no presentan en general un contenido escrito confeccionado bajo un censo terminológico valorativo organizado en torno a la mayoría de las ideas y conceptos sistematizadas en el esquema propuesto. Entre todos, resaltan tres de ellos, que sí emplean *términos específicos* del esquema con intensa frecuencia. Concretamente son: el *documento 8. Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum* (2012) el *documento 9. Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad* (2015), y, el *documento 10. Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030* (2019).

Los *términos específicos* más empleados en estos tres documentos, de entre el total del esquema creado ad hoc en este trabajo de tesis son:

- De la *categoría 1. Política, Derecho y Economía, Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, y, Responsabilidad Social*.
- De la *categoría 3. Educación: Competencias en Sostenibilidad, y, Agenda 2030*.

Destacando, que en el *documento 8. Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum* (2012) se produce la coocurrencia entre los términos *Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible*, lo cual no se produce en los otros documentos de la muestra completa.

Por consiguiente y modo de resumen, se indica que solo en tres, de los seis documentos, se emplea el censo terminológico referido, pero este queda limitado a términos específicos de las categorías primera y tercera, por tanto, se produce una señalada ausencia de los términos específicos ligados a la *categoría 2. Ciencias Sociales y Humanas*, en relación a los problemas sociales.

A continuación, cerrando este capítulo, se presentan las tablas que sirven de muestra gráfica de lo explicado a lo largo del mismo respecto a los resultados. Se intensifica en verde

los términos más empleados en cada documento, facilitando así la comprensión de la existencia o ausencia de líneas relacionales entre categorías y entre el censo terminológico analizado.

Tabla 8. Análisis de contenido, Términos Específicos con presencia significativa, docs. 1 a 5

| Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales | Términos Seleccionados | Términos Específicos T.E. | Doc. 1 RD 1105/2014 | Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLOE | Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Doc. 5 Estrategia Univ. (2015) |
|---------------------------------------|---|--|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|--|------------------------------------|-----------------------------------|
| . Política, Derecho, Economía | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo | <i>Desarrollo Humano</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Desarrollo Sostenible</i> | 1 | 1 | 20 | 1 | 0 |
| | | | | <i>Integración de la mujer*</i> | 8 | 5 | 30 | 9 | 1 |
| | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | Protección de los Derechos Humanos | <i>Derechos Humanos</i> | 3 | 3 | 12 | 1 | 0 |
| | | | | <i>Libertad</i> | 1 | 4 | 5 | 0 | 1* |
| | | | | <i>Paz</i> | 1 | 0 | 10 | 2 | 0 |
| | | | | <i>Tolerancia</i> | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | 1.3. Política social | 1.3.1. Responsabilidad Social | Responsabilidad Social Compartida | <i>Igualdad</i> | 15 | 23 | 67* | 20 | 0 |
| | | | | <i>Bienestar</i> | 1 | 3 | 7* | 0 | 1 |
| 2. Ciencias Sociales y Humanas | 2.1. Problemas Sociales | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | Pobreza | <i>Exclusión social</i> | 0 | 2* | 1 | 0 | 0 |
| | | | 2.1.2. Discriminación | <i>Discriminación</i> | 10 | 16 | 21 | 4 | 0 |
| | | 2.1.3. Violencia | Agresión | <i>Violencia de género</i> | 3 | 5 | 14 | 2 | 0 |
| 3. Educación | 3.1. Coordinación de la Educación | 3.1.1 Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | Desafíos y Gestión del Cambio | <i>Agenda 2030</i> | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 |
| | | | | <i>ODS</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Ciudadanía</i> | 3 | 4 | 20 | 1 | 0 |
| | | Competencias Actitudes | <i>Ciudadanía democrática</i> | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | | | <i>Competencias en sostenibilidad</i> | 0. | 0* | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Análisis de contenido, Términos Específicos con presencia significativa, docs. 6 a 11

| Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales | Términos Seleccionados | Términos Específicos T.E. | Doc. 6 Crue Cooperación (2000) | Doc. 7 Crue voluntariado (2000) | Doc. 8 Crue currículum (2012) | Doc. 9 Crue Aps (2015) | Doc. 10 Agenda 2030 (2019) | Doc. 11 Crue EEEs (2020) |
|---------------------------------------|---|--|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 1. Política, Derecho, Economía | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo | Desarrollo Humano | 2 | 1 | 8* | 3 | 1 | 0 |
| | | | | Desarrollo Sostenible | 1 | 0 | 11 | 6 | 9 | 0 |
| | | | | Integración de la mujer | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | Protección de los Derechos Humanos | Derechos Humanos | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | Libertad | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | Paz | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | Tolerancia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | Igualdad | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| | 1.3. Política social | 1.3.1. Responsabilidad Social | Responsabilidad Social Compartida | Bienestar | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 2. Ciencias Sociales y Humanas | 2.1. Problemas Sociales | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | Pobreza | Exclusión social | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 2.1.2. Discriminación | Marginación | Discriminación | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 2.1.3. Violencia | Agresión | Violencia de género | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Educación | 3.1. Coordinación de la Educación | 3.1.1 Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | Desafíos y Gestión del Cambio | Agenda 2030 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 |
| | | | | ODS | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| | | | | Ciudadanía | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | Competencias Actitudes | | Ciudadanía democrática | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | Competencias en sostenibilidad | 0 | 0 | 14 | 2 | 1 | 0 |

CAPÍTULO 7

PROCESO CUANTITATIVO: FASES Y RESULTADOS

7

En este séptimo capítulo se presentan fases y resultados del estudio cuantitativo. Los datos que se incluyen han sido obtenidos de los dos cuestionarios que se han elaborado, remitido y que han sido respondidos por docentes y estudiantes de distintos niveles educativos, de entre 4º de la ESO, Bachillerato, Universidad y Máster. De este modo se ha obtenido información no solo del ámbito universitario, sino de cursos previos y posteriores, permitiendo una visión del recorrido académico posteriormente centrada en la comunidad universitaria.

El desarrollo del trabajo cuantitativo se focaliza en torno a la *tercera pregunta de investigación* relacionada con la *consciencia de los/as docentes sobre los problemas actuales de desarrollo sostenible y sobre las implicaciones que esto conlleva en su quehacer profesional*. Dando alcance a los objetivos principales y específicos ligados al trabajo cuantitativo para identificar y valorar temas concretos sobre los conocimientos y la comunicación, la formación y las competencias en sostenibilidad.

El orden seguido es el siguiente; tras la introducción, se presenta en el apartado 7.2. el contraste de las hipótesis, las cuales fueron planteadas para definir un alcance explicativo. Se realiza el contraste de las misma a través del estadístico Chi-cuadrado que indica dependencia o independencia de sus variables, y la intensidad de la dependencia si esta existiera, se halla a través del coeficiente V de Cramer. En los apartados siguientes, 7.3. y 7.4. se exponen los resultados de los cuestionarios a docentes y a estudiantes siguiendo el orden de las categorías, indicadores e ítems, definidos en la metodología del trabajo de campo. El desarrollo de este capítulo posibilita las posteriores reflexiones y discusión sobre los resultados ahora mostrados, las cuales se expresarán en el siguiente *Capítulo 8*.

7.1. INTRODUCCIÓN

Una vez llevado a cabo el estudio cualitativo de análisis de contenido se presenta el trabajo de corte cuantitativo con la intención de contrastar las tres hipótesis que el mismo conlleva, y de dar alcance a los objetivos principales y concretos confeccionados ad-hoc.

Se comienza este apartado introductorio recordando la organización de preguntas de investigación, hipótesis, objetivos y acciones que cubre el trabajo cuantitativo.

Preguntas de investigación

Pregunta de investigación tercera- ¿Los/as docentes son conscientes de la relevancia de los problemas actuales de desarrollo sostenible, y, de las implicaciones que conllevan en su quehacer profesional respecto de las actitudes sostenibles del alumnado?

Pregunta de investigación cuarta- ¿Existen unas competencias en sostenibilidad destinadas para el profesorado y que sean ampliamente reconocidas y trabajadas?

Hipótesis cuantitativas

H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS.

H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible

Objetivos principales y específicos

OBJETIVOS PRINICPALES

OP 1. (Inv. Cuantitativa) - Identificar la existencia de conocimientos, así como de una comunicación específica, que permitan promover e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OP 2. (Inv. Cuantitativa) - Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Relacionados con el primer objetivo principal

OE 1.1. (Inv. Cuantitativa) - Discernir si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula.

OE 1.2. (Inv. Cuantitativa) - Comprobar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa.

Relacionados con el segundo objetivo principal

OE 2.1. (Inv. Cuantitativa) – Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

OE 2.2. (Inv. Cuantitativa) – Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, en aula.

OE 2.3. (Inv. Cuantitativa) - Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.

Acciones o pasos del trabajo cuantitativo

1º. Elaboración de cuestionario a docentes y al alumnado: definición de categorías, dimensiones, indicadores e ítems. (Descripción aportada en el capítulo de metodología).

2º. Diseño muestral de docentes y alumnado. (Descripción aportada en capítulo de metodología).

3º. Presentación de resultados de ambos cuestionarios siguiendo las *categorías organizadas: conocimientos, comunicación, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Y atendiendo a su vez, a las *dimensiones: formación en sostenibilidad, comunicación interactiva entre stakeholders y comunicación externa, comunicación interna, prácticas docentes, reflexión de los docentes, y sostenibilidad curricular*.

4º Contraste de las hipótesis con la prueba de independencia Chi-cuadrado.

5º Reflexiones y discusión en torno a los resultados, las cuales se presentan en el *Capítulo 8*, junto a aquellas que corresponden a los resultados del trabajo cualitativo.

7.2. CUESTIONARIO A DOCENTES. RESULTADOS

NOTA: Para facilitar seguimiento: La organización de objetivos, categorías y dimensiones, respecto al cuestionario a docentes se incluye en el *Anexo 12.*, y, el cuestionario a docentes se incluye en el *Anexo 17*.

7.2.1. Descripción de la muestra de docentes

En este apartado se amplía la información ofrecida en el *Capítulo 5* sobre la metodología general seguida, y en concreto, sobre la muestra de docentes, *Apartado 5.2.3.3 Diseño muestral: tamaño y características*. Se recuerda que la muestra está compuesta por 130 docentes de la Comunidad de Madrid de diferentes niveles educativos y que se ha conseguido mediante muestreo no probabilístico intencional, a través de contactos individuales con profesores/as universitarios/as, de Máster y, de institutos y colegios, y, mediante un muestreo casual o por accesibilidad al remitir a su vez algunos/as docentes los cuestionarios a otros/as colegas, y, porque aquellos/as que eran miembros representantes de sus departamentos establecieron nuevos contactos entre otros profesores integrantes de dichos departamentos.

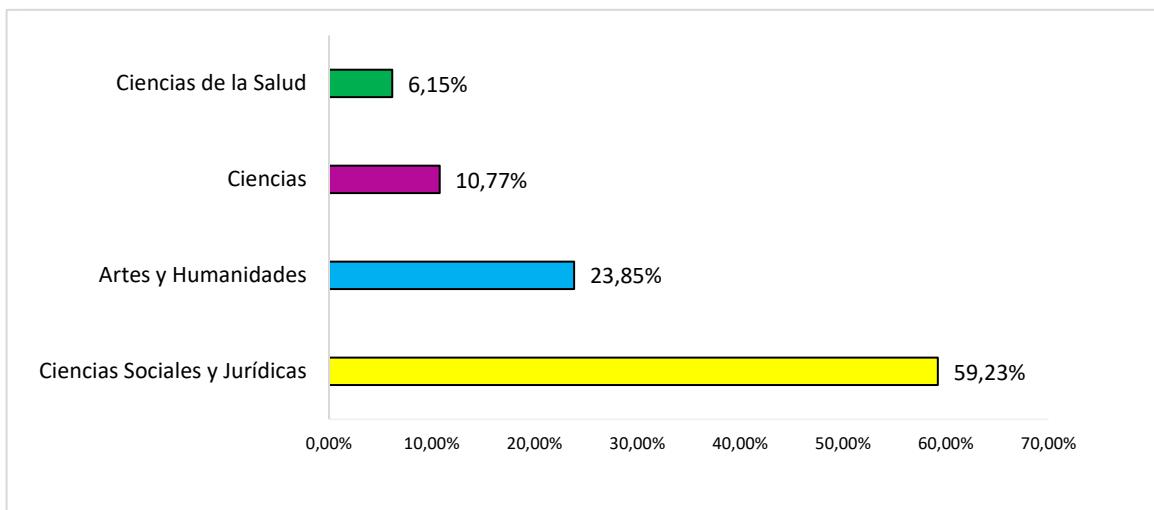
El rango de edad más representado ha sido aquel entre los 47 y los 52 años, con un 23,85%, y, las mujeres han supuesto un 61,54% de la muestra, se puntualiza que el cuestionario se remitió indistintamente a mujeres y hombres con lo cual o bien puede ser que de por sí pudiera haber más mujeres docentes que hombres entre los receptores del cuestionario, o bien, que éstas hayan respondido en mayor medida.

En cualquier caso, el interés del análisis no radica en esta diferenciación sino en la pertenencia a diferentes niveles educativos en los cuales se imparte docencia. Se tiene presente que el 57,69% de los/las docentes de esta muestra imparte clase en niveles universitarios, el 14,62% en nivel de Máster, el 24,61% en nivel educación Secundaria y Bachillerato y solo el 3,08% imparte clases en Formación Profesional.

Reconociendo que el ámbito de conocimiento de los/las docentes es principalmente el de las ciencias sociales y jurídicas con un 59,23%, siendo el menor porcentaje de representación aquel que incluye las ciencias de la salud, con un 6,15%, (véase *Figura 49*).

Por último, se recuerda que son docentes con un recorrido profesional destacable al hacer referencia al tiempo de experiencia puesto que el 49,23% lleva más de quince años trabajando como tal, cifra que supondría un 61,54% si se tiene también en cuenta aquellos que llevan más de doce años, frente a un 13,85% que lleva entre uno y tres años.

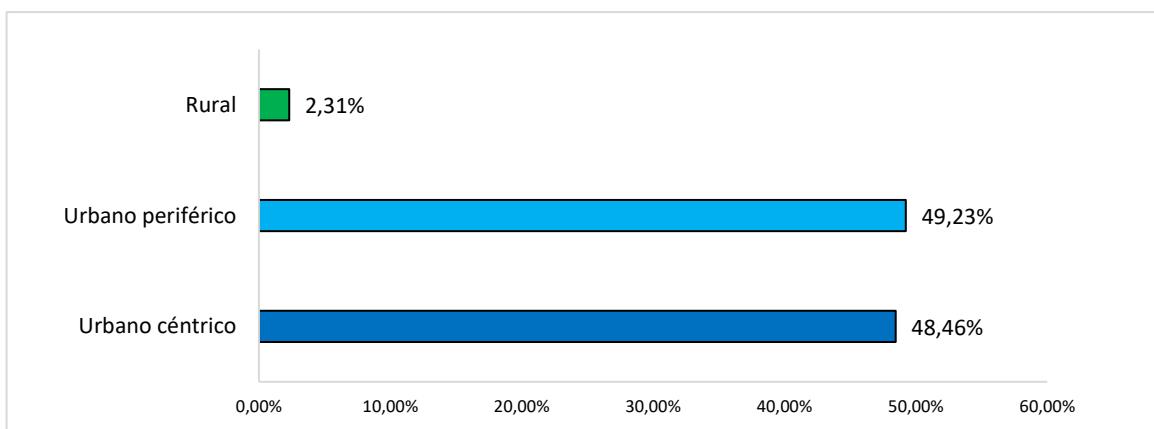
Figura 49. Rama de conocimiento de los/las docentes



Fuente: Elaboración propia

En la *Figura 50* se representa la ubicación de sus centros educativos siendo solo el 2,31% del ámbito rural y el resto del ámbito urbano distinguiendo entre estos los centros educativos que están en la periferia y de los que son más céntricos.

Figura 50. Ubicación del centro educativo



Fuente: Elaboración propia

7.2.2. Categoría “Conocimientos” en el cuestionario a docentes. Resultados

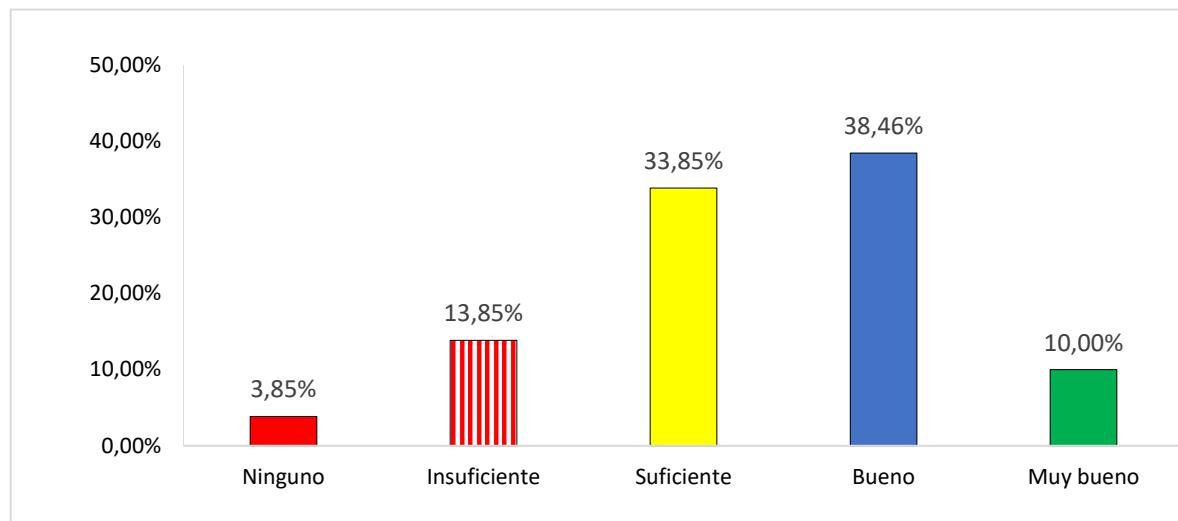
La categoría *Conocimientos* ligada a la dimensión *A) Formación en Sostenibilidad* está representada por los ítems P.7 y P.8, (véase *Anexo 17. Cuestionario a docentes*). Dichos ítems se interpretan a continuación en una primera aproximación a través de los gráficos de las *Figuras 51 y 52*.

El análisis de esta categoría ayuda a dar alcance al objetivo principal **OPI. Identificar la existencia de conocimientos, así como de una comunicación específica, que permita promover e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.** También presta especial atención al objetivo específico **OE 1.1. Discernir si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula.**

Además, dicho análisis facilitará las conclusiones posteriores relacionadas con la **H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS.**

En un primer ítem del *Bloque II* del cuestionario, titulado *Formación y participación en actividades sobre Desarrollo Humano y Sostenible*, se pregunta directamente a los/las profesores/as sobre cuál es el conocimiento sobre Desarrollo Humano y Sostenible que consideran que tienen. En los extremos se aprecia que solo un 10% cree tener un nivel muy bueno, y, un 3,85% indica que no tiene ningún tipo de conocimiento al respecto. Esta carencia de conocimientos específicos sumada al porcentaje de: *aquellos/as que consideran que su nivel es insuficiente*, sería del 17,7%, lo cual representa una cifra considerable.

Cabe señalar que un 33,85% considera que su nivel de conocimiento es *suficiente*, pero ante una propuesta de cambio en pro de la Educación en Sostenibilidad habría que profundizar sobre qué es suficiente y si realmente ese nivel básico de conocimiento es válido para considerar a los docentes como líderes de este proceso de renovación y acción.

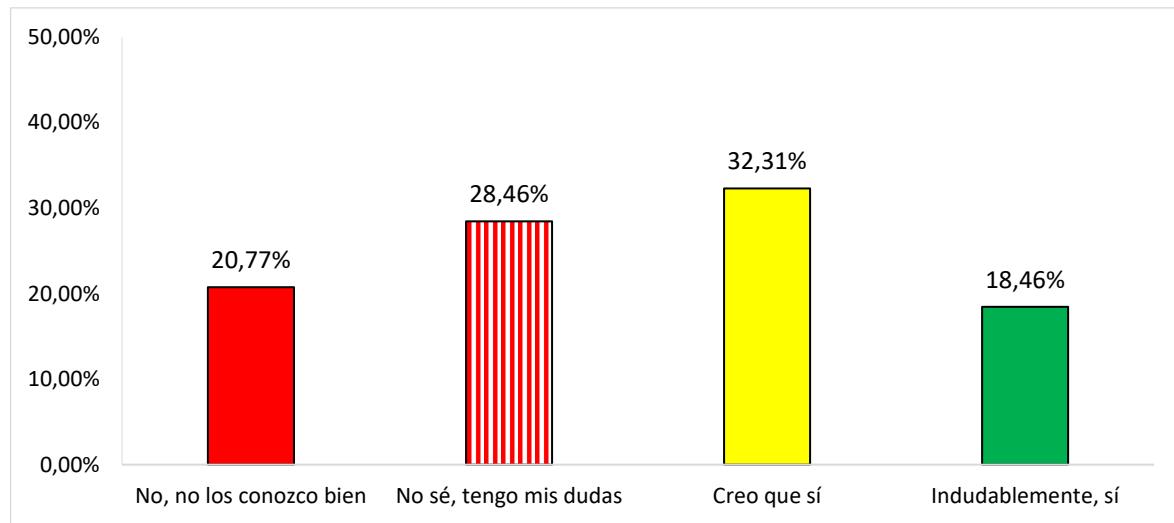
Figura 51. Nivel de conocimiento sobre el Desarrollo Humano y Sostenible

Fuente: Elaboración propia

Agrupando aquellos/as docentes de la muestra que consideran tienen *muy buen nivel* o *buen nivel* de conocimientos sobre Desarrollo Humano y Sostenible, se alcanza un 48,46%, y si se agrupa por otro lado a aquellos/as que consideran tienen un nivel *insuficiente*, o *ningún nivel*, se alcanza un 17,7% de la muestra. Cabe preguntarse si el tener un nivel suficiente es en realidad válido para la situación de cambio, de hecho, si sumamos el porcentaje de aquellos/as docentes que indican que su nivel es *suficiente* al porcentaje de datos más negativo, ya se tendría a más de la mitad de la muestra.

Posteriormente, en el siguiente ítem, se incide particularmente en el conocimiento que *creen tener sobre la Agenda 2030 y los ODS*, comenzando la pregunta de un modo muy concreto, diciendo: *¿Conoce bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible?* y enfatizando con las variables de respuesta siguientes: *Indudablemente sí*, o bien, *No, no los conozco bien*.

E incluso, distinguiendo entre aquellos/as que tienen dudas al respecto sobre sus conocimientos acerca de la Agenda 2030 y los ODS, pero intentando discernir los que *creen que sí saben algo*, aunque sea un poco, y aquellos/as que quizás también saben algo, pero no lo consideran suficiente. Diferenciando para ello entre las variables de respuesta: *Creo que sí*, y, *No sé, tengo mis dudas*, (véase Figura 52).

Figura 52. Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Fuente: elaboración propia

Resulta interesante comparar los gráficos de las *Figuras 51* y *52* puesto que en el primero de ellos, solo el 3,85% de la muestra de docentes indica que *no tenía ningún conocimiento sobre Desarrollo Humano y Sostenible*, y en cambio, luego, un 20,77% de la muestra cuando se le pregunta específicamente por la *Agenda 2030 y por los ODS*, reconoce que *no, no los conoce bien*.

Esta comparativa supondría en realidad un 17,7% sobre un 49,23% si tenemos en cuenta también a aquellos/as docentes de la muestra que en un principio creyeron que no tenían conocimiento sobre Desarrollo Humano y Sostenible, o que era insuficiente, y, aquellos/as que consideran que en realidad no conocen bien o que tienen dudas sobre cuáles son los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS. Por tanto, se puede interpretar que probablemente lo que ocurre es que ya de partida no se tiene claro qué abarca o qué incluye el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Se sobrentiende que son conceptos que se escuchan habitualmente, pero sobre los cuales no se tiene una competencia destacada o una formación explícita, y se llega por consiguiente a desconocer incluso la realidad de la Agenda 2030 y de sus objetivos, metas, alcances y resultados. Al haber sido observados estos detalles y diferencias se ha considerado relevante el realizar una segunda aproximación sobre estos dos ítems que conforman la categoría *conocimientos*, y, se profundiza a través de una serie de tablas dinámicas, obteniendo así la información desglosada por niveles académicos.

Se procede a continuación a representar las *Tabla 10* y los gráficos correspondientes desglosados según niveles académicos en la *Figura 53*, la cual presenta los conocimientos que la muestra docente estudiada considera que tiene respecto al Desarrollo humano y el Desarrollo Sostenible. Posteriormente, se incluye la *Tabla 11* con sus gráficos correspondientes desglosados según niveles académicos y mostrados en la *Figura 54*, haciendo referencia en este caso a los conocimientos que la muestra docente estudiada considera que tiene sobre la Agenda 2030 y los ODS.

Tabla 10. Conocimientos sobre Desarrollo Humano y Sostenible, desglosado según niveles académicos de docentes

| <i>Conocimientos sobre Desarrollo Humano y Sostenible</i> | | | | | |
|---|---------------------------|-------------------------|-----------|-----------------------|------------|
| | Secundaria y Bachillerato | Educación Universitaria | Máster | Formación Profesional | Total |
| <i>Frecuencia</i> | | | | | |
| Muy bueno | 1 | 9 | 2 | 1 | 13 |
| Bueno | 18 | 25 | 5 | 2 | 50 |
| Suficiente | 9 | 25 | 9 | 1 | 44 |
| Insuficiente | 3 | 12 | 3 | 0 | 18 |
| Ninguno | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| Total | 32 | 75 | 19 | 4 | 130 |

Fuente: elaboración propia

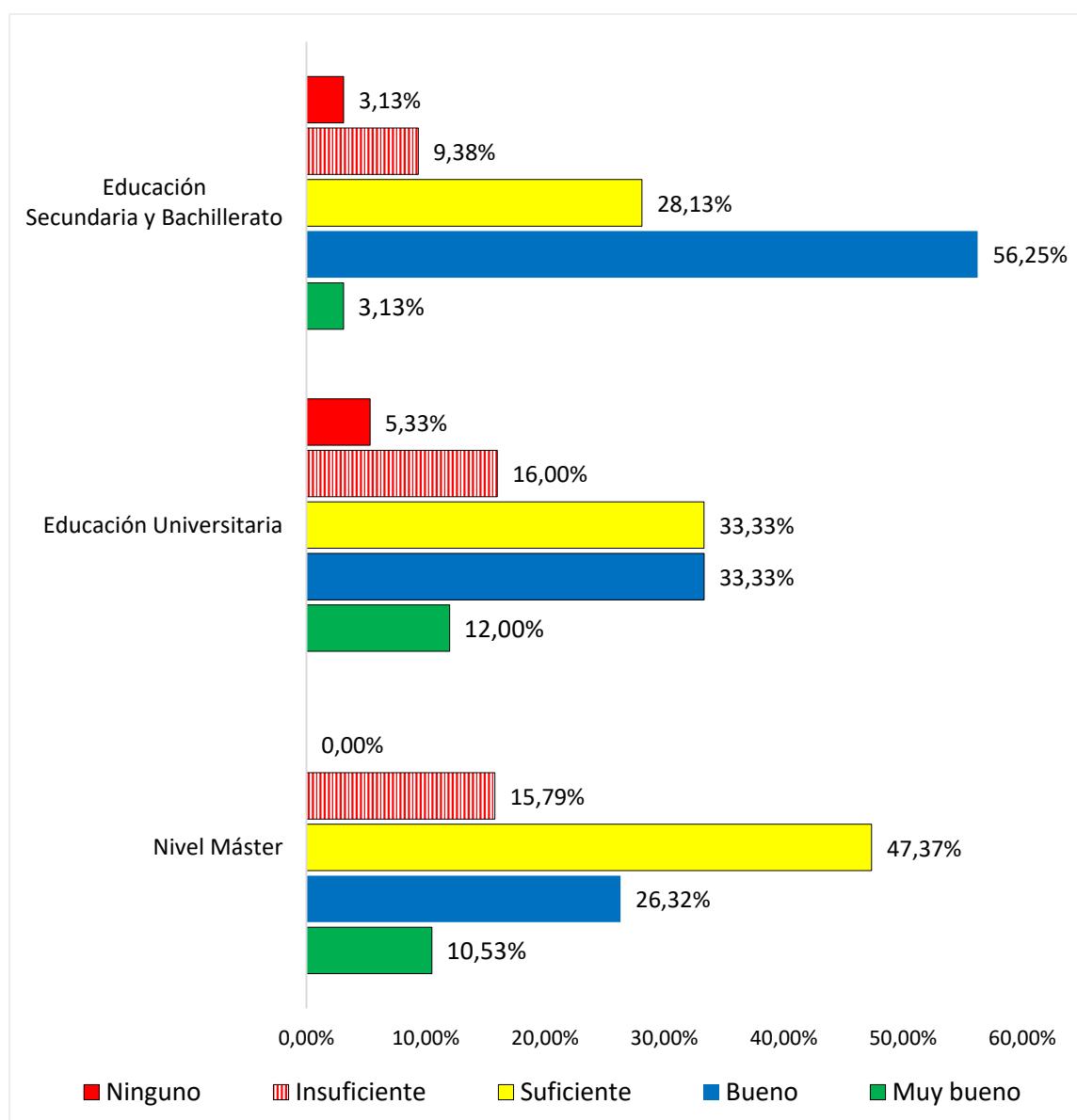
La *Tabla 10* permite desglosar los gráficos correspondientes a cada nivel académico para así establecer una comparativa visual muy práctica, y además evitar el sesgo producido por tener un porcentaje de representación de docentes de nivel Universidad mayor al porcentaje de representación de docentes que imparten sus clases en el resto de niveles educativos⁶⁹.

Se puede apreciar en el gráfico de la *Figura 53* que, entre los docentes de Secundaria y Bachillerato de la muestra solo el 3,13% considera tener *muy buen nivel*, comparado con un

⁶⁹ Se recuerda que el peso de la representación en la muestra de docentes de Universidad es del 57,69% frente a un 24,62% de docentes de educación Secundaria y Bachillerato, y a un 14,62% de docentes de Máster. Atendiendo a esta aclaración se determina prescindir en el desglose de presentar la información relativa a los docentes del nivel de Formación Profesional al no considerarse relevante su porcentaje de representación en la muestra, el cual es del 3,08%.

12% de los docentes de Universidad y un 10,53% de los docentes de Máster. En cambio, si tenemos en cuenta tanto su consideración de tener un *muy buen nivel*, y además un *buen nivel*, serían aquellos/as docentes que más porcentaje alcanzan con un 59,38%, seguidos de los/las docentes de Universidad con un 45,33% y de Máster con un 36,84%. Se observa con especial atención en este desglose que el 40,63% de docentes de Secundaria y Bachillerato, el 54,67% de docentes de Universidad, y, el 63,16% de docentes de Máster consideran que no tienen ningún nivel de conocimiento, o es insuficiente, o simplemente suficiente.

Figura 53. Conocimientos sobre Desarrollo Humano y Sostenible, desglosado según niveles educativos en los cuales se imparte clase



Fuente: elaboración propia

A continuación, se incluye la *Tabla 11* sobre la cual luego se profundiza sobre sus datos para así elaborar la *Figura 54* cuyo gráfico muestra las respuestas a: *¿Conoce bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS?* diferenciando según los niveles educativos en los cuales el profesorado imparte sus clases.

Tabla 11. Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS, según niveles en los cuales se imparte clase

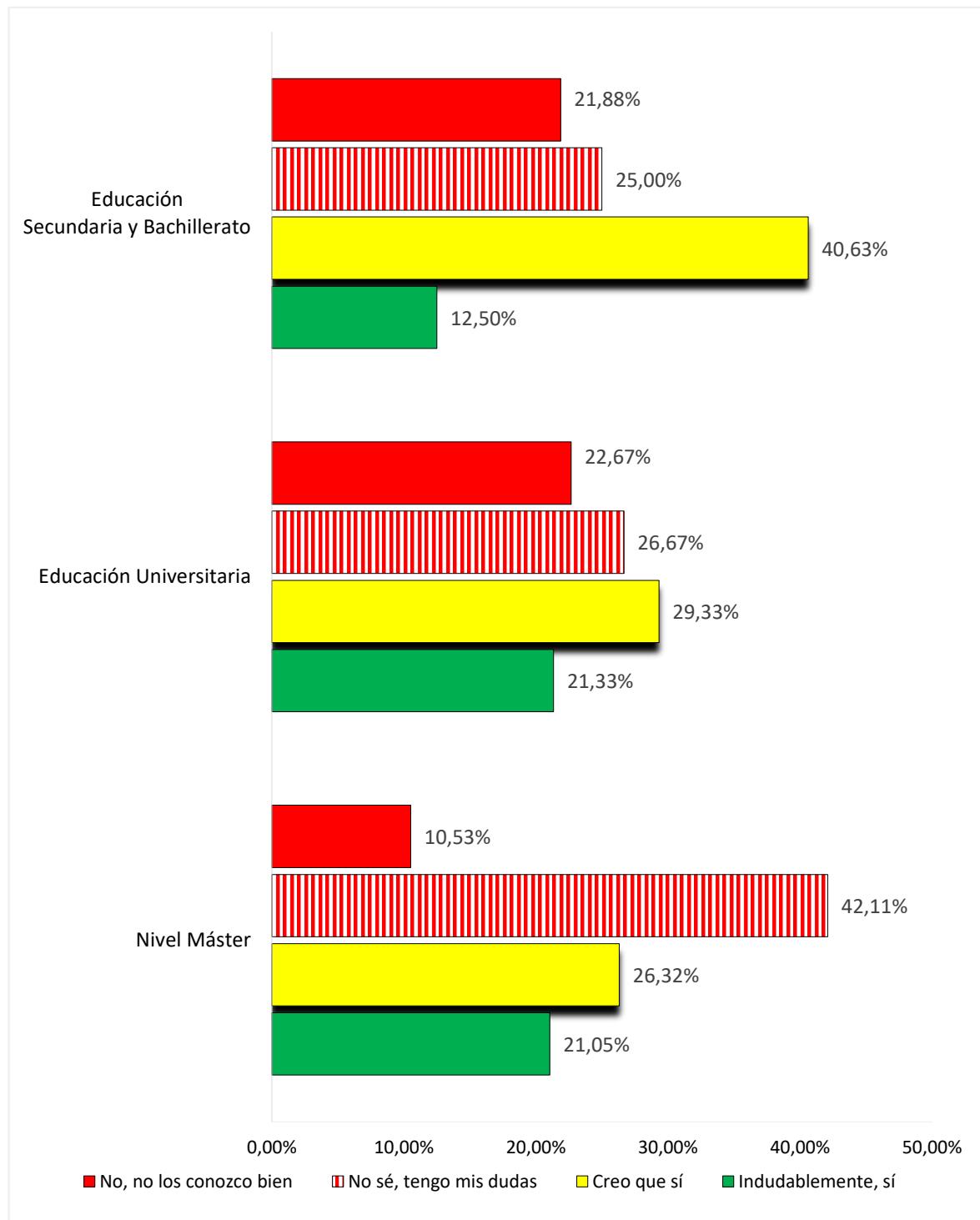
| <i>¿Conoce bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS?</i> | | | | | |
|---|---------------------------|-------------------------|-----------|-----------------------|------------|
| | Secundaria y Bachillerato | Educación Universitaria | Máster | Formación Profesional | Total |
| <i>Frecuencia</i> | | | | | |
| Indudablemente, sí | 4 | 16 | 4 | 0 | 24 |
| Creo que sí | 13 | 22 | 5 | 2 | 42 |
| No sé, tengo mis dudas | 8 | 20 | 8 | 1 | 37 |
| No, no los conozco bien | 7 | 17 | 2 | 1 | 27 |
| Total | 32 | 75 | 19 | 4 | 130 |

Fuente: elaboración propia

Esta segunda aproximación se establece para obtener información no solo sobre el conocimiento que puedan tener los/las docentes acerca de la Agenda 2030 y de sus ODS, sino para reconocer si se establece la relación directa entre la Agenda 2030 y el Desarrollo Humano y Sostenible. Con este segundo análisis en la categoría de “*Conocimientos*” se puede realizar una comparativa con la primera aproximación que se realizó a través de la *Tabla 10* y de los gráficos de la *Figura 53*.

En un principio, la *Figura 53* mostraba que, en ningún nivel académico en los cuales los/las docentes imparten sus clases se superaba el 5,5% de docentes que indicara que *no tenían conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible*, y, en cambio, ahora, tal y como se muestra en la *Figura 54*, se detecta que en los/las docentes de dos de los niveles educativos analizados, concretamente de la educación Secundaria-Bachillerato, y, de la universitaria, sobrepasa el 21%.

Figura 54. Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS, según niveles educativos en los cuales se imparte clase



Fuente: elaboración propia

En consecuencia, la comparativa entre los dos ítems que conforman la categoría *Conocimientos* ligada a la dimensión *Formación en Sostenibilidad*, nos lleva a dudar sobre la comprensión que la muestra de los/las docentes tiene sobre el Desarrollo Humano y Sostenible, pues las cifras de frecuencia, frecuencia relativa y de porcentaje cuando se lanza una segunda pregunta sobre si se conoce bien la Agenda 2030 y los ODS, se intensifican considerablemente respecto a las respuestas que se ofrecen en cuanto al conocimiento más genérico que se tiene sobre el Desarrollo Humano y Sostenible.

Aumentan tanto para afirmar que *sí* presentan un buen conocimiento, como para afirmar que *no*. Es en este segundo momento cuando la muestra de los/las docentes identifica con más claridad el tema de la sostenibilidad y empieza a dudar de sus propios conocimientos.

7.2.3. Categoría “Comunicación” en el cuestionario a docentes. Resultados

La categoría *Comunicación* ligada a la dimensión *B) Comunicación interactiva entre stakeholders, y comunicación externa, y, C) Comunicación interna*, está representada por los ítems P.9, P.10 y P.11, y ayuda a dar alcance al objetivo principal **OPI. Identificar la existencia de conocimientos, así como de una comunicación específica, que permitan promover e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible**. También permite alcanzar el objetivo específico **OE 1.2. Comprobar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa**.

Además, la presentación de estos datos y su posterior análisis facilitarán la lectura de las conclusiones relacionadas con la hipótesis **H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible**

Los ítems indicados cercan aspectos de la comunicación interactiva entre participantes de los centros educativos y agentes externos, por tanto, también aspectos de la comunicación externa, y, en última instancia sin que ello signifique una menor importancia, de la

comunicación interna, necesaria para aportar coherencia a la misión y visión del centro, y, a la filosofía corporativa.

Hay que considerar que dichos ítems parten de la necesidad de tratar la *Comunicación* como pilar de la implantación y del refuerzo de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, para reconocer la identidad corporativa del centro universitario, o del centro educativo en general, no solo a través de los atributos y valores declarados en medios escritos, sino a través de los atributos representados en las acciones y actividades de la organización y por supuesto de sus docentes y alumnos/as.

Siguiendo el orden señalado, resulta interesante saber en primer lugar si se tiene información y si existe una comunicación activa sobre las iniciativas específicas en sostenibilidad en el entorno exterior inmediato al centro, por lo cual se centra la atención en un primer ítem en las Juntas Municipales. Se inquierte para ello sobre; *si los/las docentes tienen información sobre iniciativas de Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible de su Junta Municipal.*

Posteriormente, con la intención de centrar los resultados sobre la comunicación interna, se pretende saber si el colectivo docente conoce dentro de sus centros educativos *la existencia del compromiso institucional hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible*, y también, *si conoce la existencia de algún canal de comunicación concreto*, para estos temas.

Por tanto, se establece en el cuestionario una secuencia que hace referencia a la relación entre docentes con otros participantes o agentes, como son en este caso, ayuntamientos, organizaciones municipales, y, y a la relación dentro los propios centros e instituciones educativas, yendo así de un enfoque más amplio hacia otro más particular.

Figura 55 . Información de los/las docentes sobre iniciativas de Desarrollo Humano y Sostenible de su Junta Municipal

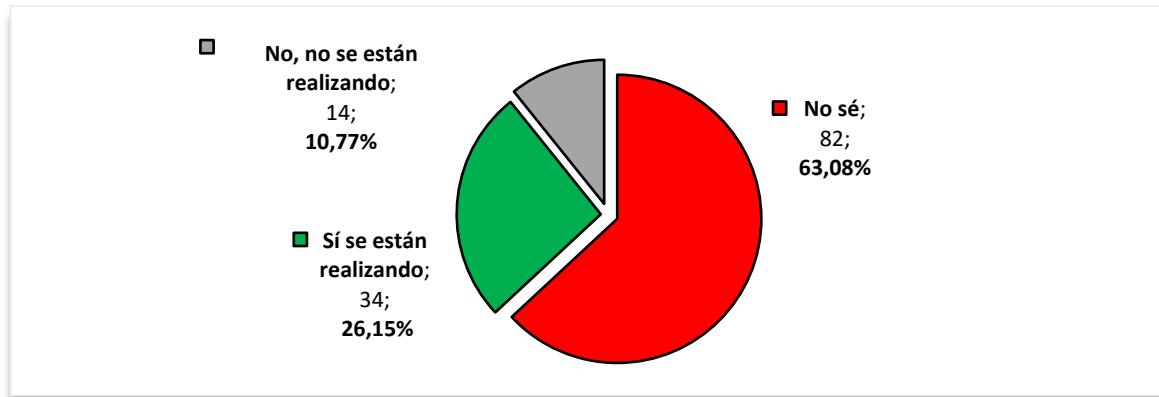


Figura 56. Información de los/las docentes sobre el compromiso institucional de su centro en cuanto a Desarrollo Humano y Sostenible

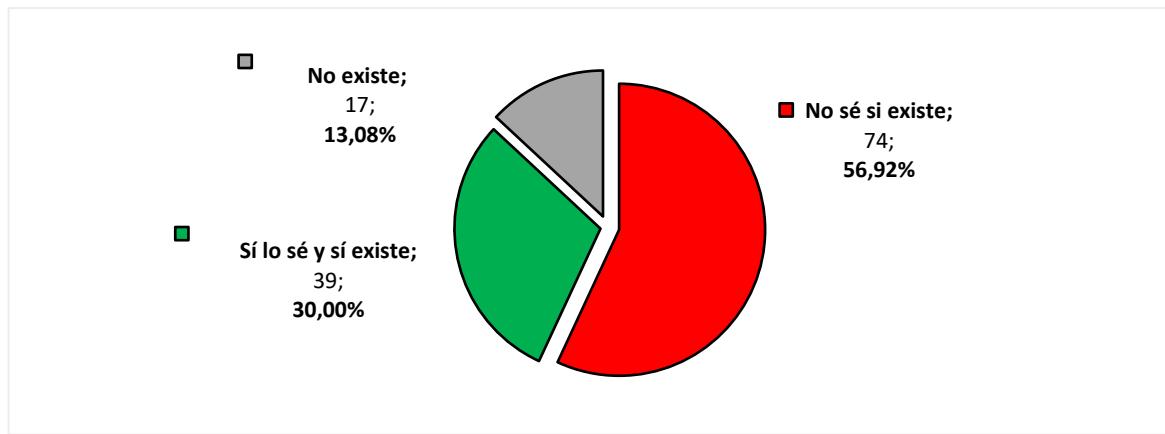
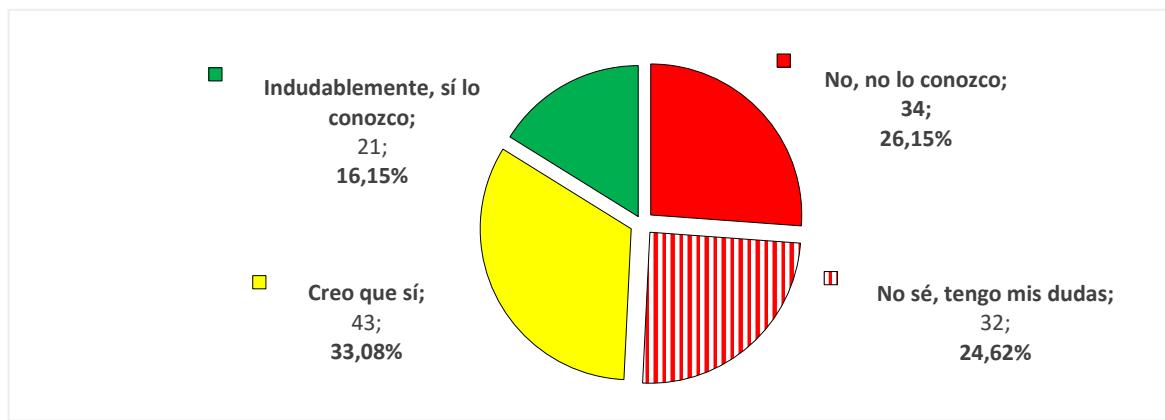


Figura 57. Información de los/las docentes sobre el canal de comunicación de sus centros docentes en temas de Educación en Sostenibilidad



Fuente: elaboración propia

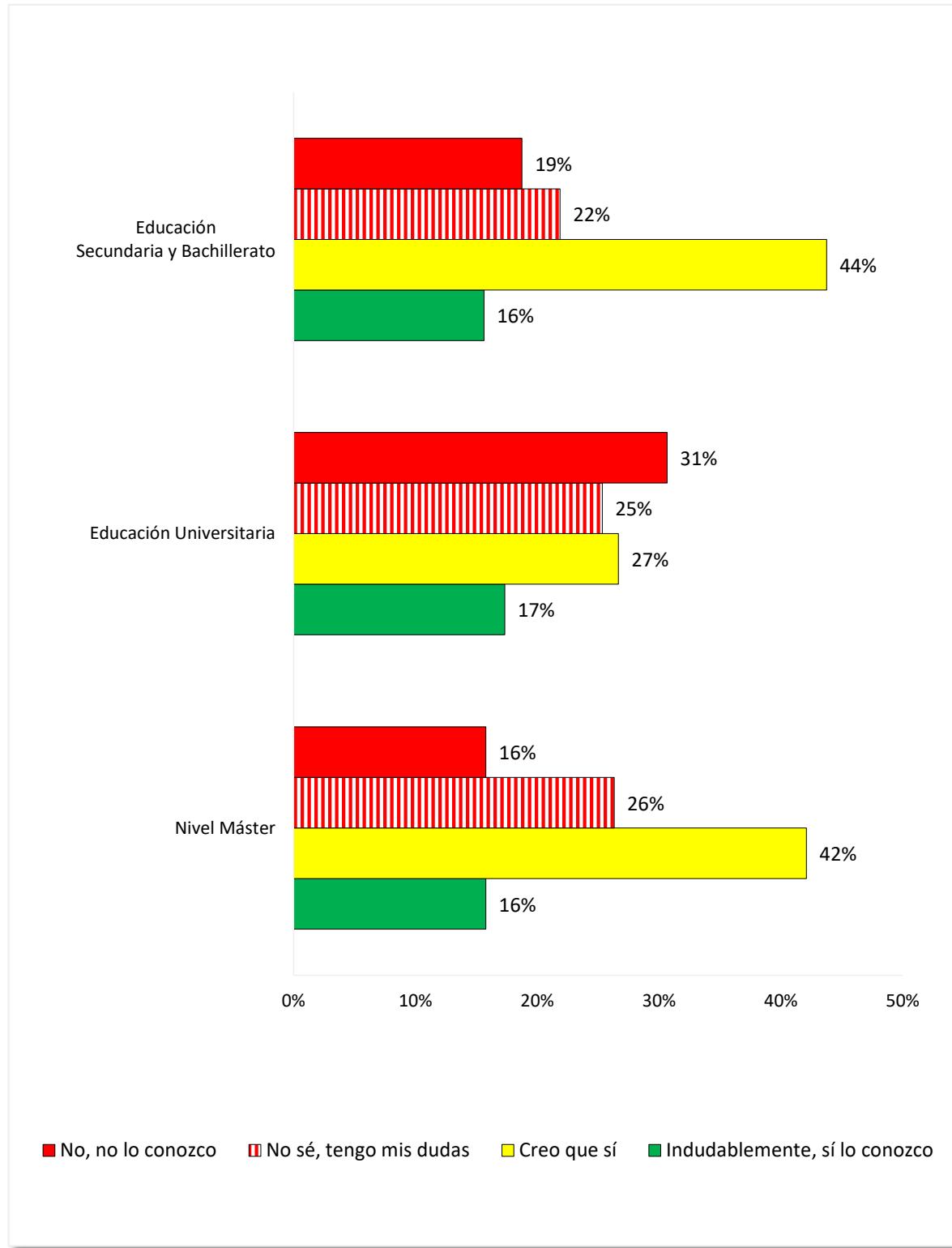
Se obtiene una lectura interesante al analizar los gráficos de las figuras recien presentadas (*Figuras 55, 56 y 57*), puesto que en las tres se advierten carencias relacionadas con la comunicación y la información que debiera establecerse para tratar de un modo riguroso la Educación en Sostenibilidad. Además, se visibiliza que más de la mitad de la muestra docente, un 63,08%, un 50,77%, y un 56,92% respectivamente, indica que *no sabe* ni sobre las iniciativas de Desarrollo Humano y Sostenible de su Junta Municipal, ni sobre el compromiso institucional de sus centros, y, no sabe si existe un canal de comunicación específico relacionado con estos temas. Además, no hay que obviar que un 10,77% señala que *no se están implementando* iniciativas de Desarrollo Humano y Sostenible de su Junta Municipal, y, un 13,08% que *no existe un canal de comunicación* en su centro educativo, en temas de Educación en Sostenibilidad.

En relación al porcentaje de la muestra que sí tiene información y que ésta presenta un carácter positivo, se resalta que un 26,15% indica que en su Junta Municipal *sí se están implementando* iniciativas de Desarrollo Humano y Sostenible, y, un 30% contesta que *sí existe un canal* de comunicación concreto en su centro educativo.

Se finaliza este apartado sobre la categoría *Comunicación*, incluyendo el desglose según niveles educativos en los cuales los/las docentes imparten sus clases en referencia al ítem que cuestiona sobre el conocimiento que se tiene sobre el compromiso institucional del centro (véase *Figura 58*).

Se aprecia que en todos los niveles representados, más del 50% de la muestra *tiene dudas* sobre cuál es el compromiso institucional de su centro educativo (valores de: *no sé, tengo dudas*, y de: *creo que sí*), y, que son los/las docentes de la muestra del ámbito universitario aquellos/as que en mayor porcentaje reconocen *no saber* cuál es ese compromiso institucional, concretamente con un 31%, siendo del 19% dentro de los/las docentes de Secundaria y Bachillerato, y del 16% dentro de los/las docentes de nivel Máster.

Figura 58. Conocimiento de los/las docentes del compromiso institucional en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, desglosado por niveles en los que imparten clase



Fuente: elaboración propia

7.2.4. Categoría “Competencia cívica-social” en el cuestionario a docentes. Resultados

El final del Bloque II del cuestionario a docentes titulado *Formación y participación en actividades sobre Desarrollo Humano y Sostenible*, y el principio del Bloque III *Práctica educativa* agrupan dos dimensiones; la dimensión *D) Prácticas docentes* que liga con los ítems P.12, P.13, P.14, P15, P16, y, la dimensión *E) Reflexión de los docentes* que a su vez liga con los ítems P.17, P.22, P.23, (véase *Anexo 17. Cuestionario a docentes*). Todo ello conforma el conjunto de la categoría *Competencia cívica-social*.

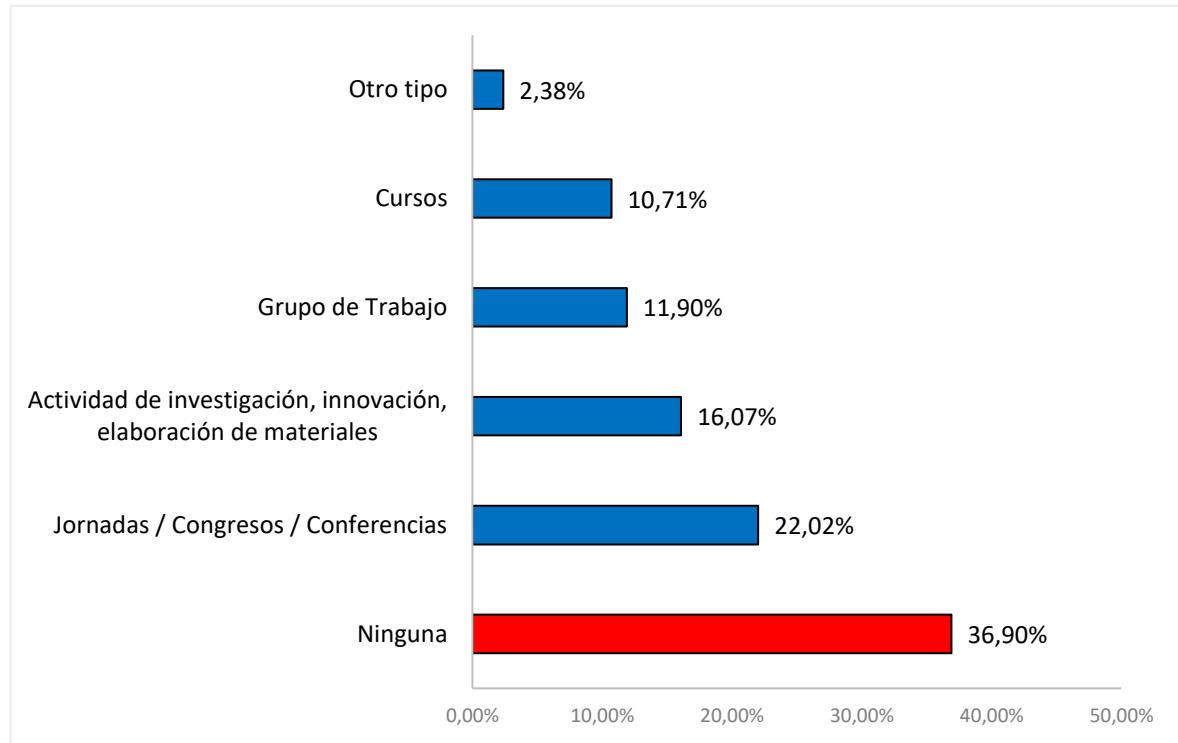
Dicha categoría centra la lectura de las conclusiones sobre la hipótesis **H3 cuantitativa-*La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible.***

A su vez posibilita dar alcance al objetivo principal **OP 2. Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida**. Y, además, se orienta hacia los objetivos específicos **OE 2.1. Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, y, OE 2.2. Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible en aula**.

7.2.4.1. Dimensión “Prácticas docentes” en la categoría “Competencia cívica-social”. Resultados

Se comienza este apartado con los ítems correspondientes a la primera dimensión mencionada, *D) Prácticas docentes*, presentando para ello en primer lugar el análisis del resultado del indicador *D.1. Participación de los docentes en actividades de su centro educativo* con el ítem de respuesta múltiple que informa sobre el tipo de actividades relacionadas con el Desarrollo Humano y Sostenible en las cuales haya podido participar el profesorado en los últimos dos años, y que queda representado en la *Figura 59*.

Figura 59. Actividades sobre Desarrollo Humano y Sostenible en las cuales los/las docentes han participado en los últimos 2 años



Fuente: elaboración propia

Se observa un dato importante y es que casi un 40%, concretamente un 36,90%, en los últimos dos años no participó en ningún tipo de actividad, y, también se observa que son las jornadas, congresos o conferencias, el tipo de actividades en las cuales se participó más, con un 22,02%.

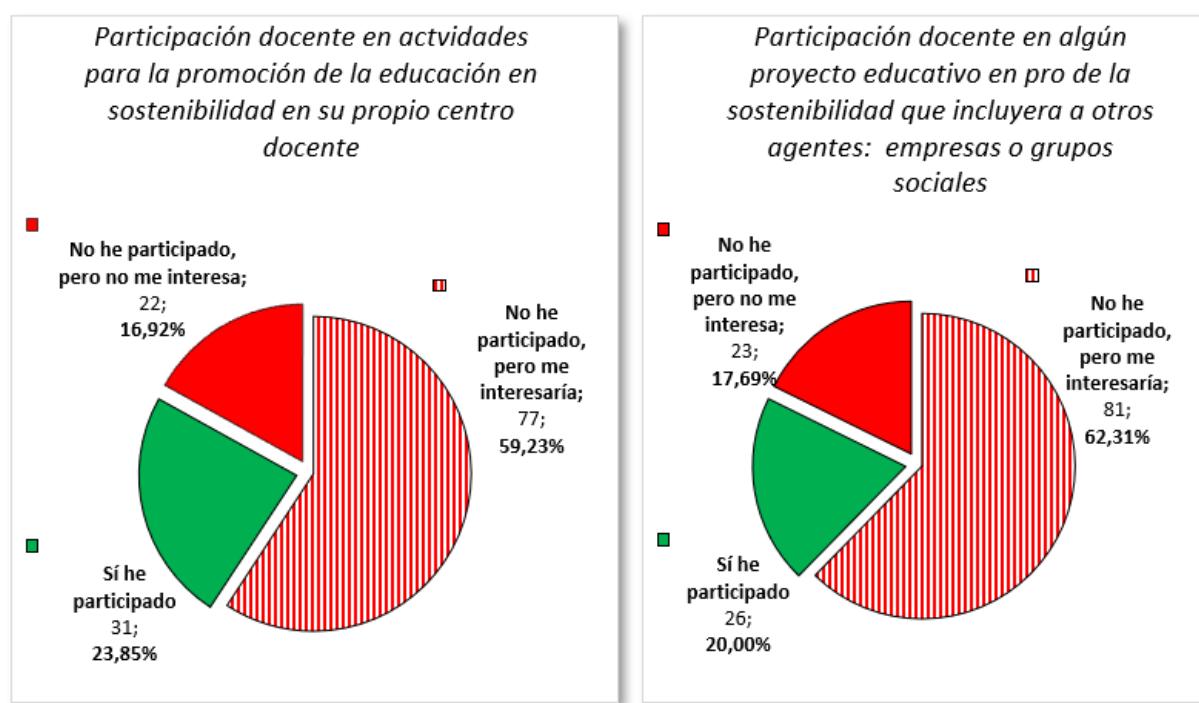
Acto seguido, se centra la atención sobre la participación docente en las actividades que pudieran haberse realizado en sus propios centros educativos, y, en los proyectos que pudieran haberse realizado entre los centros y otros agentes como empresas públicas o privadas o grupo sociales, cubriendo los dos indicadores *D.1* y *D.2*, siendo el indicador *D.2) Participación de los/las docentes en actividades junto a otras instituciones*.

Se resalta de modo significativo que, al profundizar en el tema de la participación docente en actividades específicas relacionadas con el Desarrollo Humano y Sostenible, los datos negativos se intensifican. Si bien antes un 36,90% de la muestra indicó *no haber participado en los últimos dos años en ningún tipo de actividad*, ahora, un 76,15% indica *no*

haber participado en actividades para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en su centro docente o comunidad educativa, y, hasta un 80% indica que no ha participado en proyectos o actividades que incluyeran además de sus centros a otros agentes o stakeholders; como empresas de titularidad pública o privada o bien colectivos sociales, (véase Figura 60).

Además, cuando se les pregunta sobre, *si en los dos últimos cursos han desarrollado una colaboración multidisciplinar con otros docentes en alguna actividad o proyecto de aula*, el 50% contesta que *no*.

Figura 60. Comparativa participación docente en actividades en pro de la sostenibilidad en su centro docente o en otros ámbitos que incluyan además a otros agentes.



Fuente: elaboración propia

7.2.4.2. Dimensión “Reflexión de los/las docentes” en la categoría “Competencia cívica-social”. Resultados

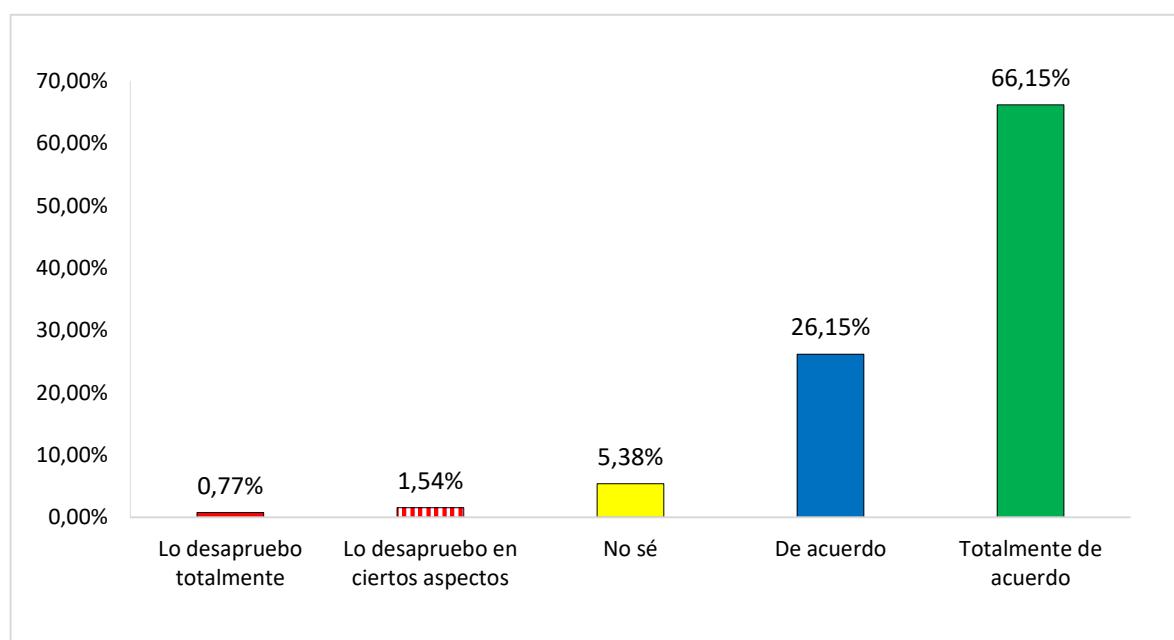
También dentro de la categoría *Competencia cívica-social* se presentan los resultados de la dimensión E) *Reflexión de los/las docentes* cuyo indicador E.1) *Responsabilidad Social Compartida y compromiso del quehacer docente* se estudia a través de los ítems P.18, P.19 y P.20, relacionados con las ideas de los/las docentes hacia el estímulo del pensamiento crítico y de la proactividad del alumnado hacia el Desarrollo Sostenible, con su percepción sobre el

contexto actual de la Educación en Sostenibilidad, y con sus opiniones sobre su propio quehacer docente en el ámbito de la sostenibilidad.

La dimensión relacionada con la reflexión de los/las docentes revela un importante grado de unidad en las respuestas de dos ítems concretos, señalando que la muestra de docentes tiene una apreciable consideración hacia la actuación del alumnado en cuestiones de sostenibilidad, y, que en su gran mayoría asumen la responsabilidad que conlleva su propio quehacer docente con la actuación del alumnado respecto a la sostenibilidad.

- En el ítem P.18, cuando se pregunta a los/las docentes sobre si el centro educativo debe fomentar el pensamiento crítico y la proactividad del alumnado hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, el 66,15% está *totalmente de acuerdo*, y, el 26,15% está *de acuerdo*.
- En el ítem P.20, cuando se pregunta sobre si consideran que tienen alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida, entonces el 83,85% de la muestra indica que *Sí, independientemente de la asignatura que imparta*.

Figura 61. ¿Debe el centro educativo fomentar el pensamiento crítico y la proactividad del alumnado hacia el Desarrollo Humano y Sostenible?



Fuente: elaboración propia

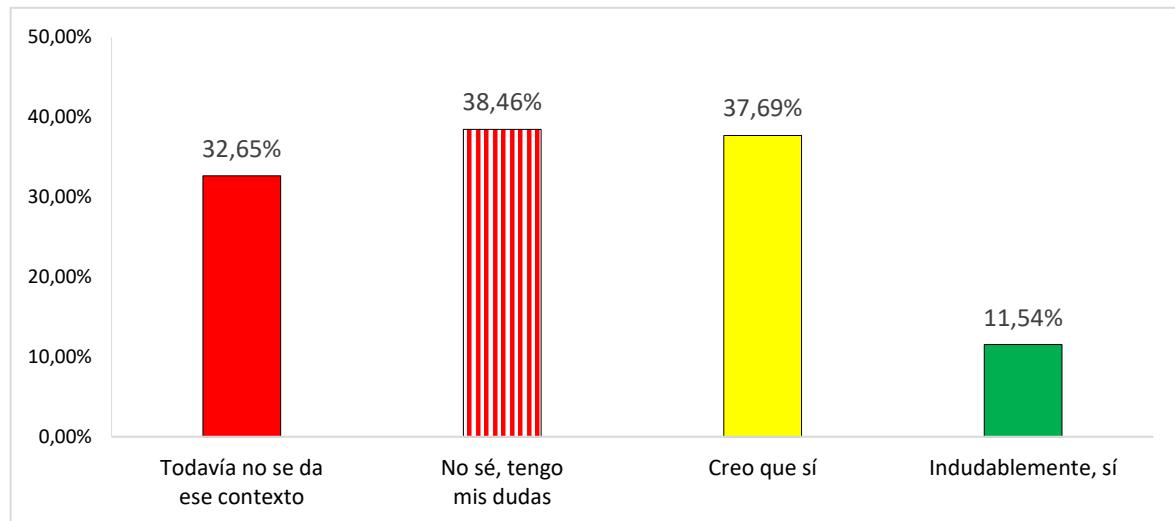
Figura 62. ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida?



Fuente: elaboración propia

En cambio, al ser preguntados sobre si se da un contexto favorable en cuanto a su formación del profesorado y a los recursos educativos que se necesitarían para promocionar y fomentar desde las aulas la Educación en Sostenibilidad, tan solo el 11,54% indica que *indudablemente sí se da ese contexto*. Siendo un 71,11% el porcentaje que señala que, o bien *no se da ese contexto favorable*, o que *no sabe y tiene dudas*.

Figura 63. ¿Cree que existe actualmente un contexto favorable en cuanto a formación del profesorado y recursos educativos, para fomentar una educación en las aulas enfocada hacia la sostenibilidad?



Fuente: elaboración propia

Dicho esto, se advierte que hay una reflexión y una creencia sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y la proactividad del alumnado hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, y, que el profesorado independientemente de los niveles en los cuales imparte clase considera que tiene una implicación clara en la responsabilidad hacia las actitudes y/o los comportamientos sostenibles de su alumnado. Sin embargo, no estiman que se dé un contexto favorable en lo que concierne a su formación y a los recursos educativos en el ámbito que nos ocupa de la sostenibilidad.

7.2.5. Categoría “Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum” en el cuestionario a docentes. Resultados

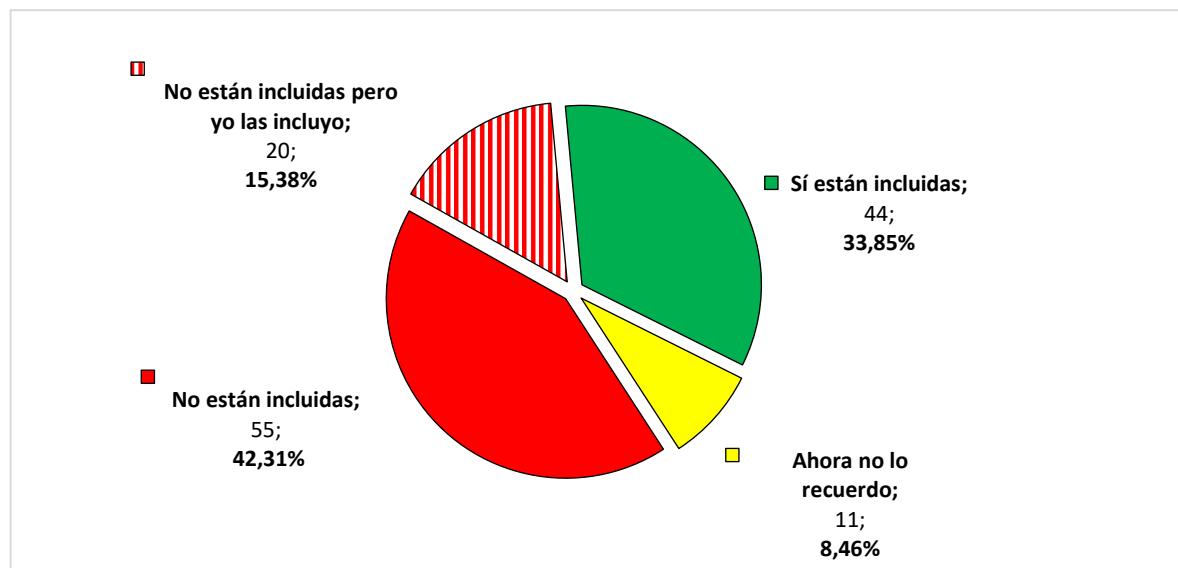
El Bloque III del cuestionario a docentes titulado *Práctica educativa* (véase Anexo 17. Cuestionario a docentes), finaliza con una serie de ítems que permiten tratar la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible en el currículum a través de la práctica docente en aula. Los ítems que forman la categoría *Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum* que está relacionada con la dimensión D.1) *Responsabilidad Social Compartida y compromiso del quehacer del docente* son P.21, P.22, P.23, P.24, P.25.

Esta categoría presta atención al objetivo principal **OP.2. Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida**, y, al objetivo específico tercero **OE 2.3. Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad**. Además, atiende a la clarificación de la hipótesis **H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.**

Se comienza con la presentación de las respuestas del profesorado en el ítem que informa sobre la inclusión en el contenido curricular de la perspectiva y de la evaluación en los cursos o materias que imparten. Más de la mitad de la muestra de profesores/as indica que

no están incluidas en el contenido curricular, concretamente un 57,69%. Casi un 9% *no lo recuerda*, siendo probable que en realidad no lo sepa. En definitiva, solo el 33,85% es el porcentaje de la muestra que indica que *sí están incluidas*.

Figura 64. En el contenido curricular de los cursos-materias que imparte ¿están incluidas la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible?



Fuente: elaboración propia

Cabe señalar que el gráfico de la *Figura 64*. liga con el análisis cualitativo de contenido realizado en el *Capítulo 6*, puesto que trata sobre los resultados obtenidos ante unas estrategias de comunicación y planificación determinadas, o ante la falta de ellas. Que prácticamente el 58% de la muestra responda que *no están incluidas en el contenido curricular la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible*, es un dato demasiado elevado, lo que muestra un problema con dos caras; una de ellas es que efectivamente puede que no estén incluidas, y la otra, es que sí haya aspectos que las incluyan pero que los/las docentes no sean conscientes de ello, debido de un modo u otro a carencias en el plan de comunicación interno, y por tanto no se estaría llevando hacia adelante un correcto y completo compromiso educativo con la sostenibilidad desde las aulas.

Dada la importancia de este ítem se estima oportuno establecer el desglose del mismo según los niveles académicos en los cuales el profesorado imparte sus clases, para lo cual se construye primero la tabla de doble entrada, véase *Tabla 12*, y, posteriormente con los datos obtenidos se elabora el gráfico de la *Figura 65* el cual permite leer los porcentajes en base a

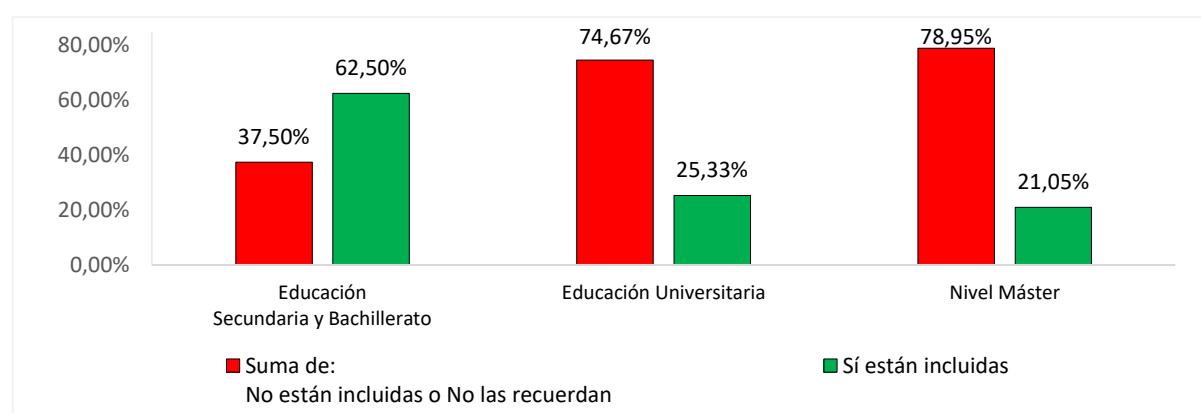
los niveles en los cuales los/as docentes imparten sus clases. De este modo, se observa que existen dos versiones según se pertenezca al nivel de Secundaria y Bachillerato, o, al nivel de Universidad y Máster. Los/las docentes de Secundaria y Bachillerato, en su mayoría indican que *sí están incluidas en el contenido curricular tanto la perspectiva como la evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible*, pero en cambio, se observa que aquellos/as docentes que imparten clase en Universidad y Máster en su gran mayoría tienen otra respuesta. Y es que, el 74,67% de la muestra de docentes de Universidad y el 78,95% de docentes de Master consideran que *no están incluidas* o bien *no lo recuerdan*,

Tabla 12. Frecuencia de respuestas sobre si la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible se incluyen en el contenido curricular, desglose según niveles académicos de docentes

| <i>Inclusión de la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible en el contenido curricular, según niveles académicos</i> | | | | | |
|---|---------------------------|-------------------------|--------------|-----------------------|------------|
| | Secundaria y Bachillerato | Educación Universitaria | Nivel Máster | Formación Profesional | Total |
| <i>Frecuencia</i> | | | | | |
| <i>Sí están incluidas</i> | 20 | 19 | 4 | 1 | 44 |
| <i>Suma de:</i> | | | | | |
| <i>No están incluidas y No las recuerdan</i> | 12 | 56 | 15 | 3 | 86 |
| Total | 32 | 75 | 19 | 4 | 130 |

Fuente: elaboración propia

Figura 65. Porcentajes sobre la inclusión de la perspectiva y evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible en el contenido curricular, desglosado según niveles académicos de docentes

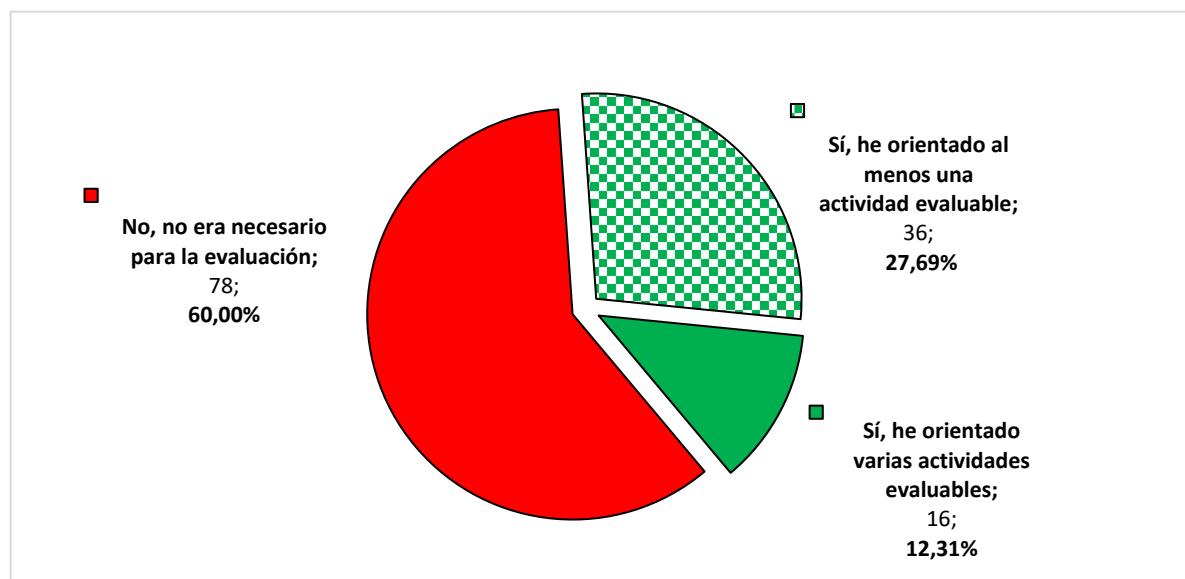


Fuente: elaboración propia

Tras el primer ítem de la categoría *Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum* se encuentran otros dos ítems, -P.22 y P.23- referidos a la organización de actividades en aula y evaluables, y los dos últimos del cuestionario -P.24 y P.25- relativos explícitamente a las competencias en sostenibilidad.

Siguiendo con el análisis de los mismos, y según los resultados del cuestionario, un 60% de la muestra de docentes indica que *No ha organizado en estos dos últimos años ninguna actividad en el aula evaluable, orientada al Desarrollo Humano y/o Sostenible*. Argumentando que los tres primeros motivos son: 1º necesitaría formación en el tema, 2º no hay tiempo ni para organizarlas ni para impartirlas, 3º no hay ninguna indicación curricular al respecto.

Figura 66. Respuestas de docentes a: ¿Ha organizado en estos dos últimos cursos alguna actividad en el aula y evaluable, orientada al Desarrollo Sostenible y/o al Desarrollo Humano?



Fuente: elaboración propia

Tras la representación de la *Figura 66.* con los datos sobre los porcentajes de la organización o de la falta de organización de actividades evaluables, se expone el listado completo de motivos que dificultan la realización de las mismas, los cuales fueron seleccionado por los/as docentes de entre un listado ofrecido en el cuestionario.

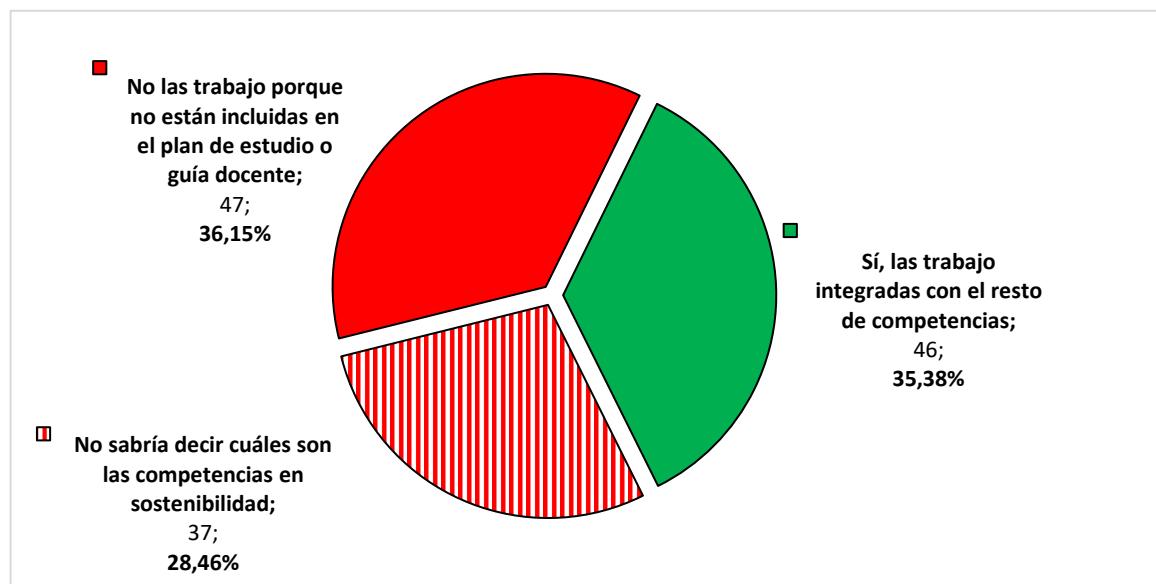
Figura 67. Respuestas de docentes a: "Causas que no le permiten realizar las actividades"



Fuente: elaboración propia

Para cerrar el cuestionario a docentes y el estudio de esta última categoría sobre el compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum se centran los últimos ítems en las competencias. Observando que el 64,61% de la muestra docente indica *no trabajar las competencias en sostenibilidad*

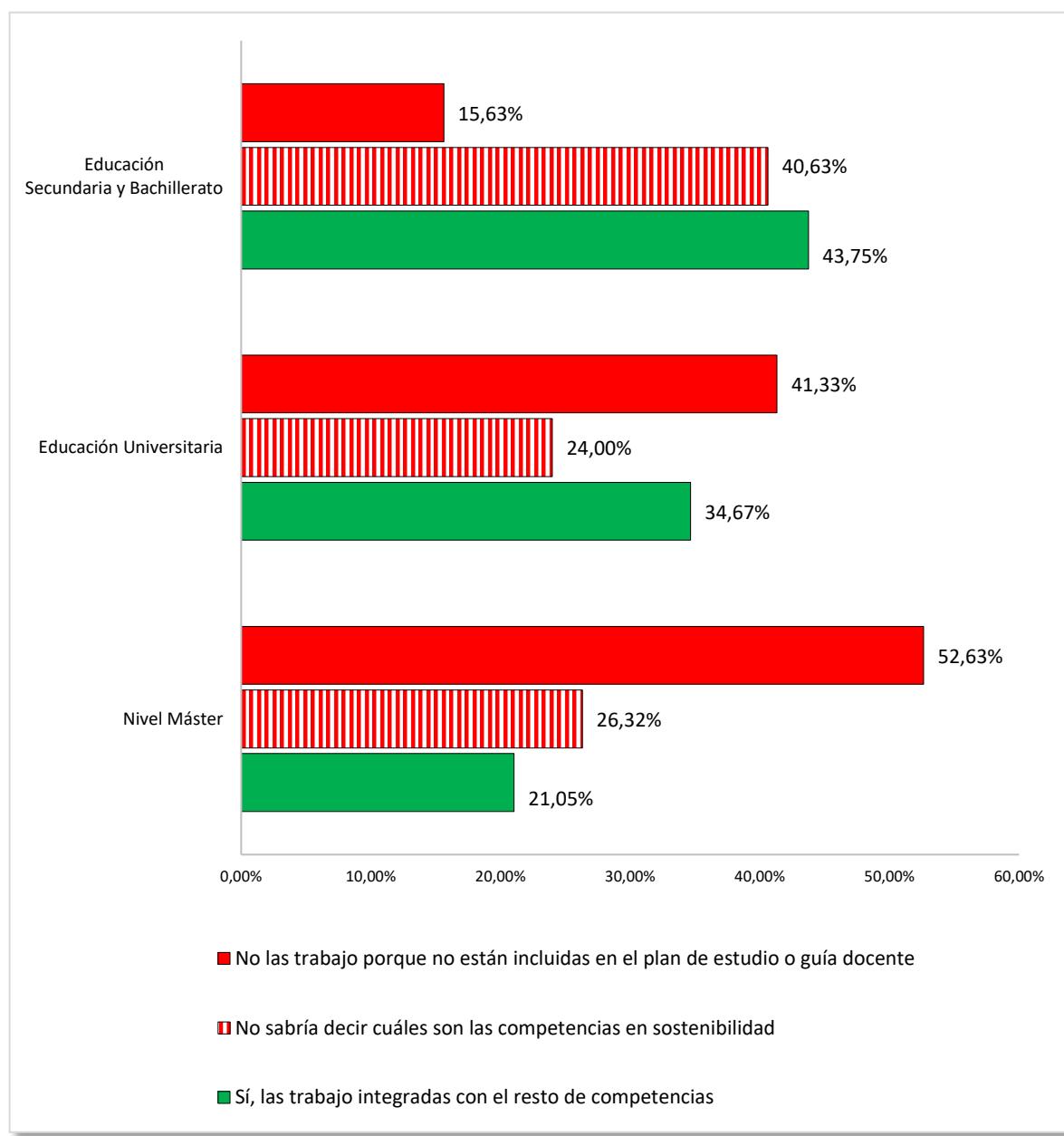
Figura 68. Respuestas de docentes a: "En su quehacer docente ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?"



Fuente: elaboración propia

Dada la importancia y la trascendencia de la sostenibilidad curricular se desglosa la información obtenida de este ítem para examinar la relación entre las respuestas del profesorado con los niveles académicos en los cuales imparte sus clases. Entonces se puede apreciar que en el nivel de Secundaria y Bachillerato el 56,26 % *no trabaja las competencias en sostenibilidad*, y entre los/las docentes de la muestra que imparten clase en la Universidad el 65,33 *tampoco las trabaja*, alcanzando un 78,95% entre los/las docentes de nivel Máster.

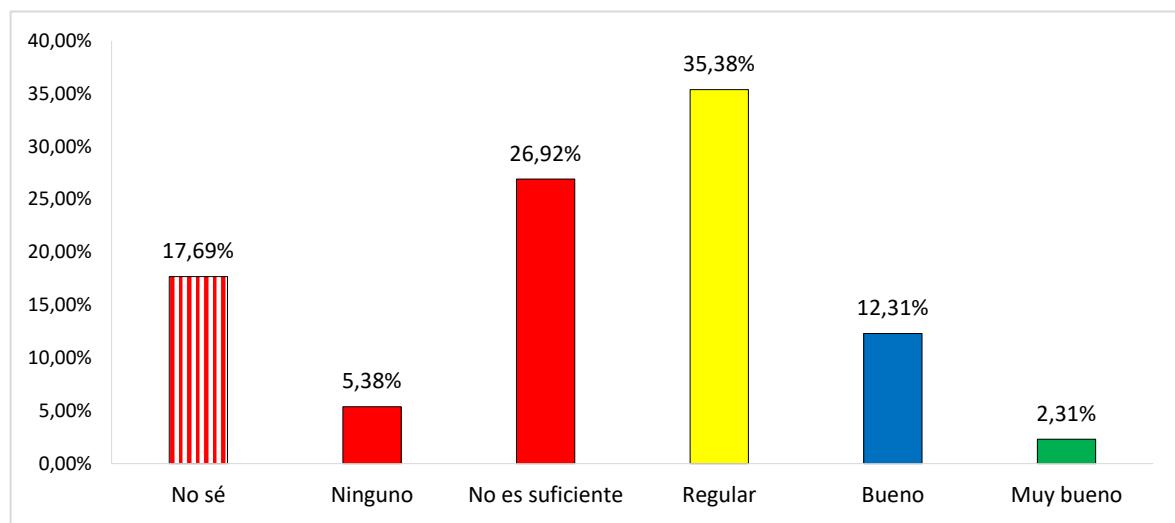
Figura 69. Respuestas de docentes a: “En su quehacer docente ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?” desglosadas según niveles académicos



Fuente: elaboración propia

Y por último para finalizar con el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario a docentes se estudia el ítem que indaga sobre cómo valoran el nivel de conocimientos y competencias de sus alumnos/as respecto al Desarrollo Humano y al Desarrollo Sostenible, advirtiendo que casi un 20% *no sabe qué contestar*, y que un 32,3% considera que *su nivel es nulo* o bien *es insuficiente*.

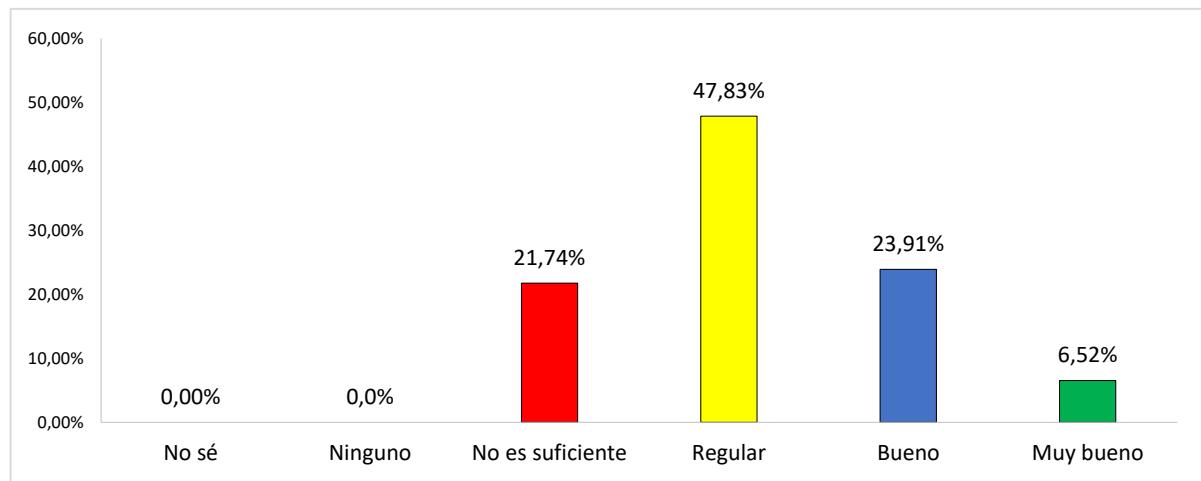
Figura 70. Valoración del profesorado sobre el nivel de conocimientos y competencias de su alumnado respecto al Desarrollo Humano y Sostenible



Fuente: elaboración propia

Pero, para analizar de un modo más correcto este ítem se procede a diferenciar las respuestas ofrecidas por aquellos/as docentes que *sí trabajan las competencias en sostenibilidad integradas con el resto de competencias*, separando estas de las del resto de docentes que en su momento contestaron que no trabajaban dichas competencias. En este caso se puede apreciar que ninguno de dichos/as docentes indica que el alumnado *no posea ningún nivel de conocimientos y competencias*, y los resultados positivos como *muy bueno*, *bueno*, o incluso *regular*, aumentan. Por el contrario, el resultado de *no es suficiente*, disminuye.

Figura 71. Valoración del profesorado que Sí trabaja las competencias en sostenibilidad, sobre el nivel de conocimientos y competencias de su alumnado respecto al Desarrollo Humano y Sostenible



Fuente: elaboración propia

7.3. CUESTIONARIO AL ALUMNADO. RESULTADOS

NOTA: Para facilitar seguimiento: La organización de objetivos, categorías y dimensiones, respecto al cuestionario al alumnado, se incluye en el *Anexo 13*. El cuestionario al alumnado se incluye en el *Anexo 18*.

7.3.1 Descripción de la muestra de estudiantes/alumnado

Se procede ahora a ampliar la información ofrecida en el *Capítulo 5*, sobre la muestra de alumnado que responde correctamente al cuestionario. Se recuerda que son 401 los/las alumnos/as de la muestra, y del mismo modo que en el cuestionario a docentes no se incluían preguntas sobre el centro educativo en el que trabajaban, ahora tampoco se pregunta cuál es el centro educativo en el que estudian para no establecer ningún tipo de presión o pensamiento equívoco hacia los objetivos del estudio. Lo que sí se les pregunta en un primer momento es el nivel en el cual cursan sus estudios para poder de este modo relacionar con más precisión algunos ítems con otros del cuestionario a docentes.

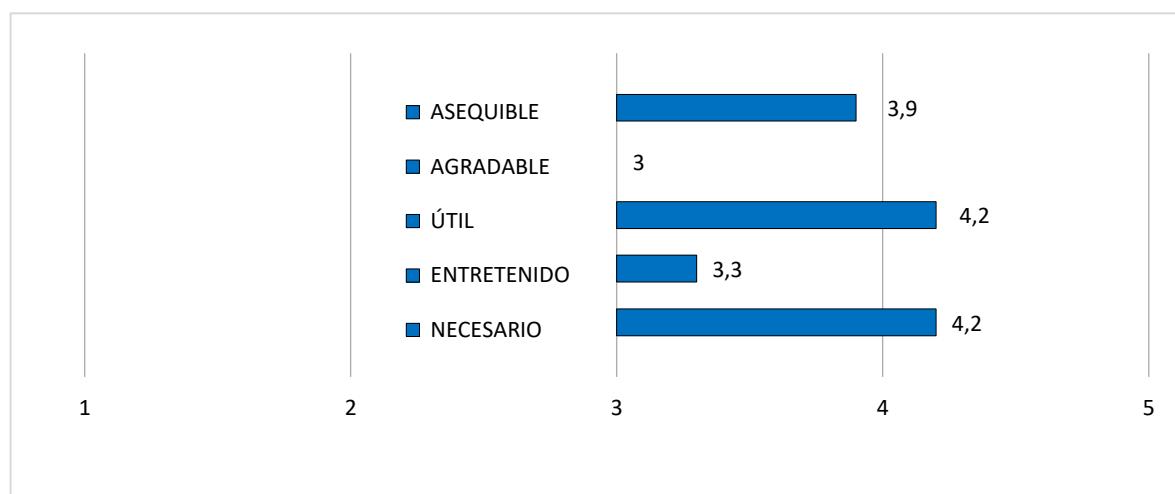
Como se resaltó anteriormente, dado el entorno profesional en el que como profesora de Universidad desarrollo mi labor docente, más de la mitad de la muestra son estudiantes de

Grado Universitario, exactamente el 68,08%. El 21,95% son estudiantes de Secundaria y Bachillerato y el 9,98% son de nivel Máster, no habiendo conseguido en esta muestra estudiantes del nivel de Formación Profesional.

Los tres ítems siguientes, P.2, P.3 y P.4, sirven para aportar una visión general sobre si el alumnado encuestado está interesado en aquello que ocurre en su entorno relacionado con aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, etc.

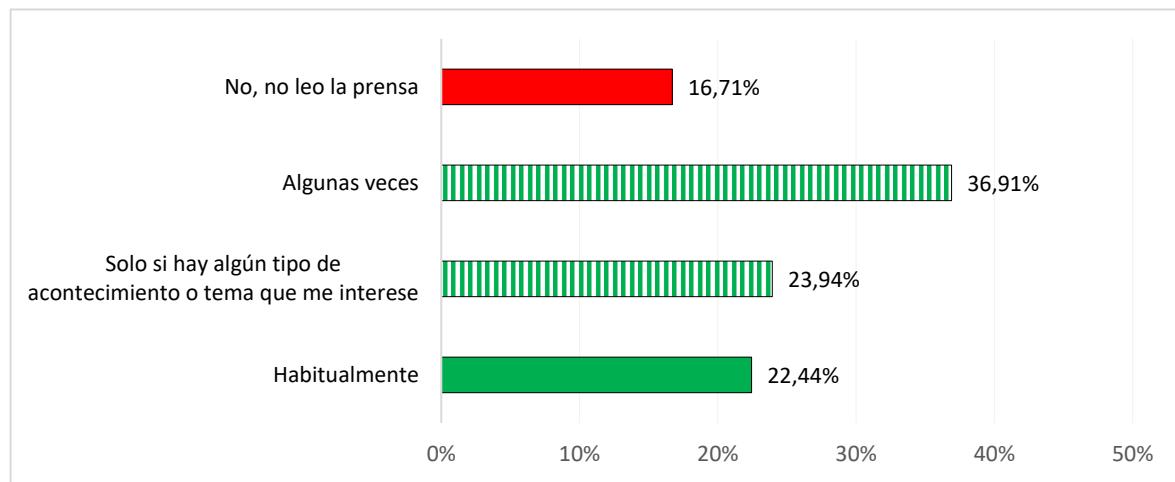
De modo que primero se pregunta a través de una escala de Likert del 1 al 5, cuánto de caro o asequible, desgradable o agradable, inútil o útil, aburrido o entretenido, e, innecesario o necesario les resulta el estar pendiente de las noticias. Los valores de la escala entre 1 y 2,9 son aquellos relacionados con las connotaciones negativas y los valores de la escala entre 3,1 y 5 son aquellos relacionados con las connotaciones positivas. Al analizar los resultados se observa que se obtienen unos datos positivos, pero en ningún caso se llega al nivel 5 máximo. Destacan *la utilidad* y *la necesidad* de estar pendiente de las noticias, con un 4,2, y *la asequibilidad*, con un 3,9. La connotación de *agradable* queda justo en el límite neutro del 3, y la connotación de *entretenido* queda cerca del 3.

Figura 72. Connotaciones entre los estudiantes, sobre "estar pendiente de las noticias es"



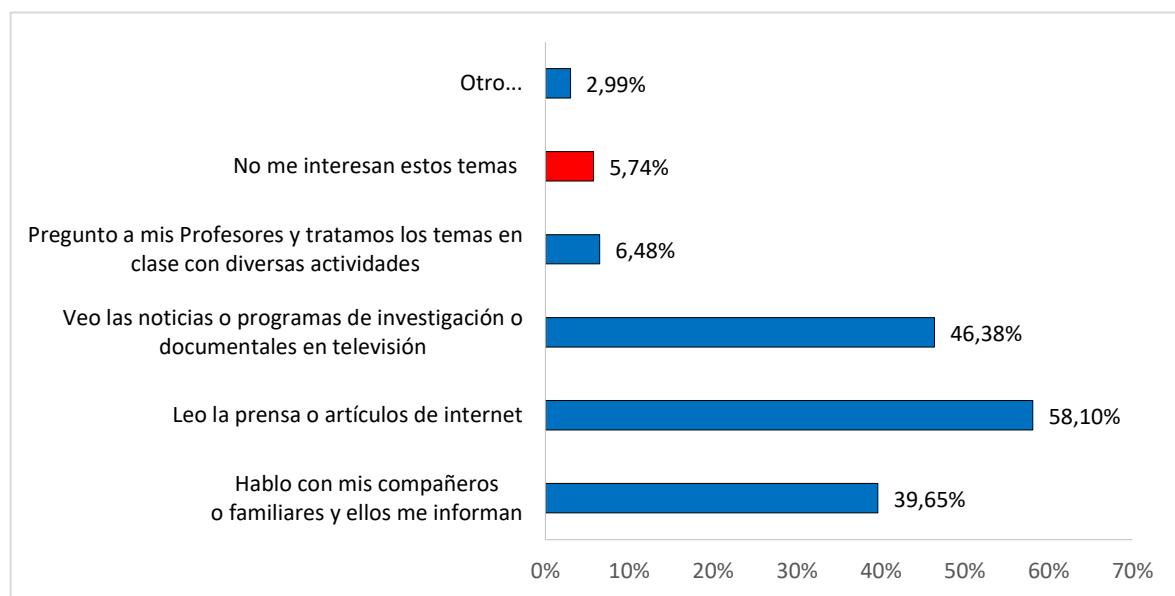
Fuente: elaboración propia

En un siguiente ítem se pregunta a los estudiantes si leen la prensa obteniendo que un 16,71% de la muestra *no la lee* y solo un 22,44% *lo hace de un modo habitual*.

Figura 73. Porcentajes del ítem para estudiantes: "¿Lees la prensa?"

Fuente: elaboración propia

Tras estos dos ítems se pretende saber cómo los estudiantes se mantienen informados sobre temas económicos, políticos o sociales. Se intercalan para ello una serie de opciones de selección múltiple, observando que mayoritariamente los/las estudiantes acuden a *internet*, *ven las noticias o programas de investigación*, y/o *hablan con compañeros o familiares* siendo estos los que les informan. Solo un pequeño porcentaje del 6,48% *pregunta a sus profesores y tratan los temas en clase*.

Figura 74. Cómo actúan los/las estudiantes para estar informados de temas económicos, políticos o sociales

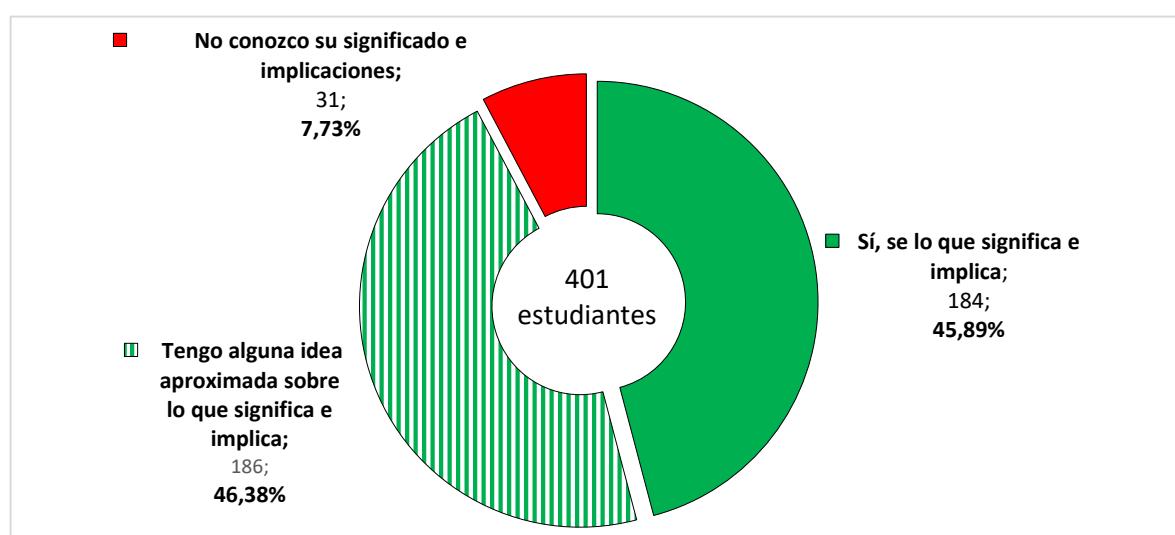
Fuente: elaboración propia

7.3.2 Categoría “Conocimientos” en el cuestionario al alumnado. Resultados

Desde el cuestionario destinado al alumnado se han tratado tres de las categorías especificadas anteriormente en el cuestionario a docentes, concretamente las categorías de *conocimientos*, *competencia cívica-social*, y, *compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum*, a través de los ítems P.5, P.6, P.7, P.8 y P.9.

La categoría *Conocimientos* liga con la dimensión A) *Formación en Sostenibilidad* y esta a su vez con dos indicadores A.3) *Conocimiento sobre Responsabilidad Social*, y, A.4) *Conocimiento sobre Economía Circular, Agenda 2030 y ODS*. Dicha estructuración permite completar la reflexión iniciada a través del análisis del cuestionario a docentes y acercarnos más al primer objetivo general de esta fase cuantitativa; **OP 1. Identificar la existencia de conocimientos, así como de una comunicación específica, que permita promover e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible**, y, a su primer objetivo específico **OE 1.1. Discernir si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula**. Se comienza este análisis con el ítem P.5. pudiendo observar en el resultado del mismo que menos de un 10% de los estudiantes de la muestra indica que *no conoce el significado e implicaciones de la Responsabilidad Social*, y, prácticamente un 46% indica que *sí lo sabe*, (véase Figura 75).

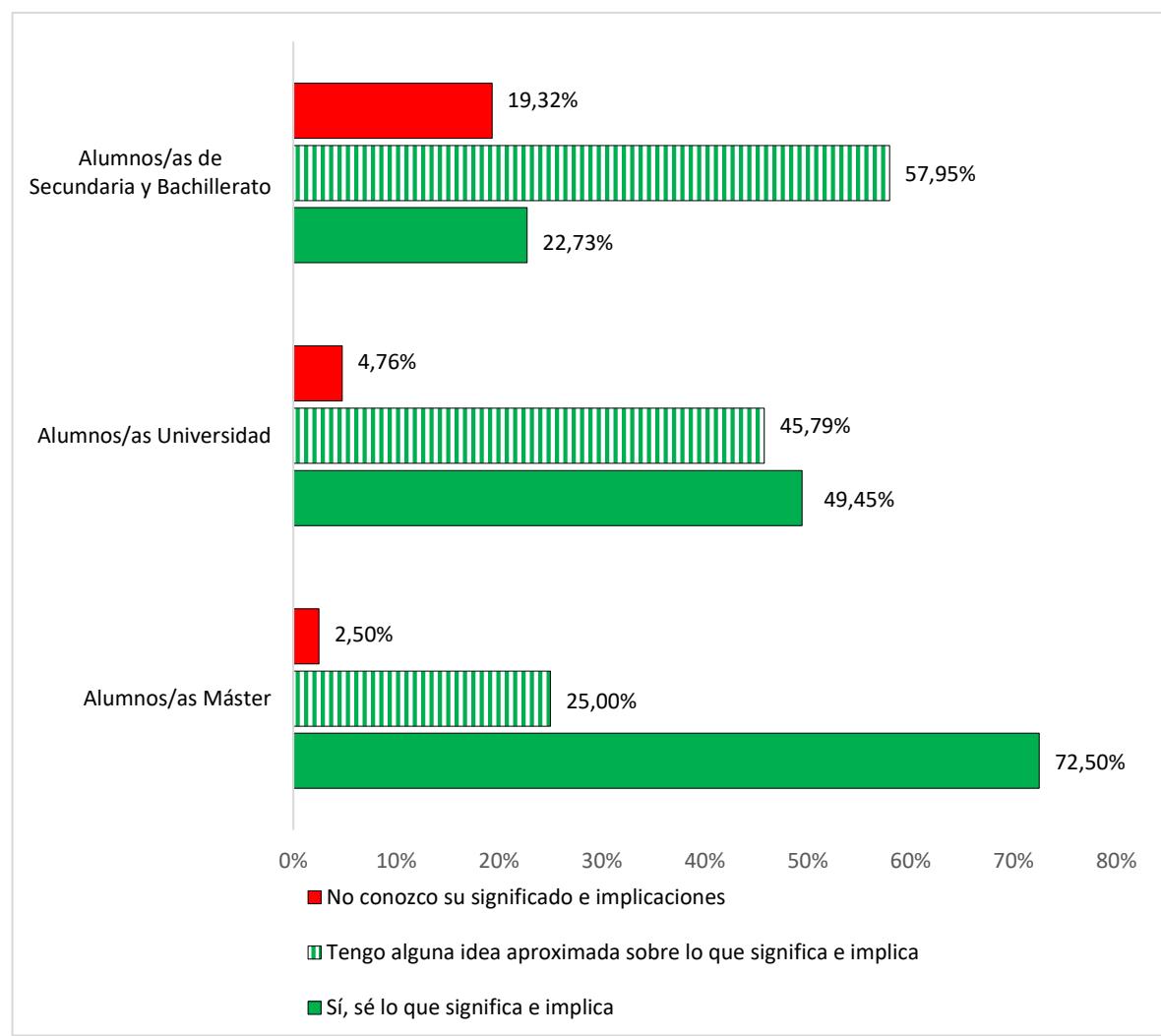
Figura 75. Conocimiento sobre la Responsabilidad Social de los/las estudiantes de la muestra



Fuente: elaboración propia

Como en ocasiones anteriores se realiza el desglose por niveles académicos, tal y como se hizo en el cuestionario a docentes, de modo que se evita el sesgo por ser una muestra con mayor número de alumnos/as de nivel universitario, y, además, permite un análisis más individualizado observando en este caso que son los/las estudiantes de Secundaria y Bachillerato aquellos/as que tienen una mayor *falta de conocimiento sobre qué es la Responsabilidad Social*, llegando esta cifra casi al 20% en dicho nivel. En el nivel de Universidad y de Master esta cifra no llega al 5%. Desde el punto de vista contrario, es decir, al observar los datos de aquellos/as que indican que *Sí saben qué es y qué implica la Responsabilidad Social*, son los alumnos/as de Máster los que ocupan el primer lugar con un 72,50%, (véase Figura 76).

Figura 76. Conocimientos sobre la Responsabilidad Social, desglosado según los niveles de estudio de los/las estudiantes



Fuente: elaboración propia

Una vez que se introdujo la cuestión sobre los conocimientos en Responsabilidad Social, se lanza a continuación una pregunta abierta para que los/las estudiantes encuestados/as piensen e indiquen por sí mismos y nombren algunos temas relacionados con la Responsabilidad Social. A la vista de lo escrito por ellos/as se realiza una búsqueda de diferentes términos clave para hacer un recuento de los mismos y establecer un orden en el contenido, así como, una baremación.

Tras este proceso se puede decir que la mayor parte del alumnado relaciona la Responsabilidad Social con conceptos relacionados con el *Medio Ambiente*, habiendo formado parte de este grupo otros términos como *Reciclaje, Residuos, Recursos naturales y Cambio climático* (términos repetidos 155 veces en total).

En segundo lugar, pero con mucha diferencia de intensidad y frecuencia de repetición respecto al primer grupo de conceptos relacionados con el medio ambiente, se encuentra el grupo de dos términos que presentan relación y que son *Igualdad y Género*, cuando aparece el término *Género* se encuentra tanto en la frase *igualdad de género*, como en *violencia de género*, (términos repetidos 24 veces en total).

Posteriormente y con un recuento muy similar al anterior se encuentra el grupo de términos que incluye *Derechos Humanos, Ética y Solidaridad*, (términos repetidos 23 veces en total).

Y entre los últimos grupos de términos representativos se encuentran aquel formado por *Compromiso y Obligaciones*, (contando con 20 repeticiones), y, aquel formado por el término *Educación* (10 repeticiones).

Destaca que de un modo muy limitado o reducido se encuentren términos clave como: *Agenda 2030* (1 vez), *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (1 vez), *Economía Circular* (1 vez).

Al terminar este pequeño análisis sobre las apreciaciones, las percepciones y los conocimientos sobre la Responsabilidad Social, se introducen en el cuestionario los últimos ítems P.8 y P.9 para acercarnos a las categorías *Competencia cívica-social*, y, *Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum*.

7.3.3. Categorías “Comunicación”, “Competencia cívica-social” y “Compromiso con la introducción de la sostenibilidad en el currículum” en el cuestionario al alumnado.

Resultados

Se recuerda que la categoría de *Comunicación*, y especialmente la dimensión de *C) Comunicación interna* se ve profundizada gracias al cuestionario al alumnado y sus ítems correspondientes los cuales permiten reflexionar sobre la notoriedad, el reconocimiento y el recuerdo que el alumnado observa gracias al comportamiento, a los valores y a la comunicación proyectada por sus profesores. Del mismo modo, las categorías *Competencia cívica-social* y *Compromiso con la introducción de la sostenibilidad en el currículum*, junto a sus respectivas dimensiones *D) Prácticas docentes*, y, *F) Sostenibilidad curricular*, señalan la responsabilidad, la solidez, la calidad y la atención que el profesorado les transmite.

Por ello, esta organización de categorías, dimensiones, indicadores e ítems, también ayuda a dar alcance al segundo objetivo principal del estudio cuantitativa de esta tesis: ***OP 2. Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida.*** Además, con el estudio de la información en las categorías señaladas se trabaja a través de este cuestionario para dar alcance igualmente, a los objetivos específicos: ***OE 2.1. Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, OE 2.2. Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación en Sostenibilidad en aula, y el último, OE 2.3. Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.***

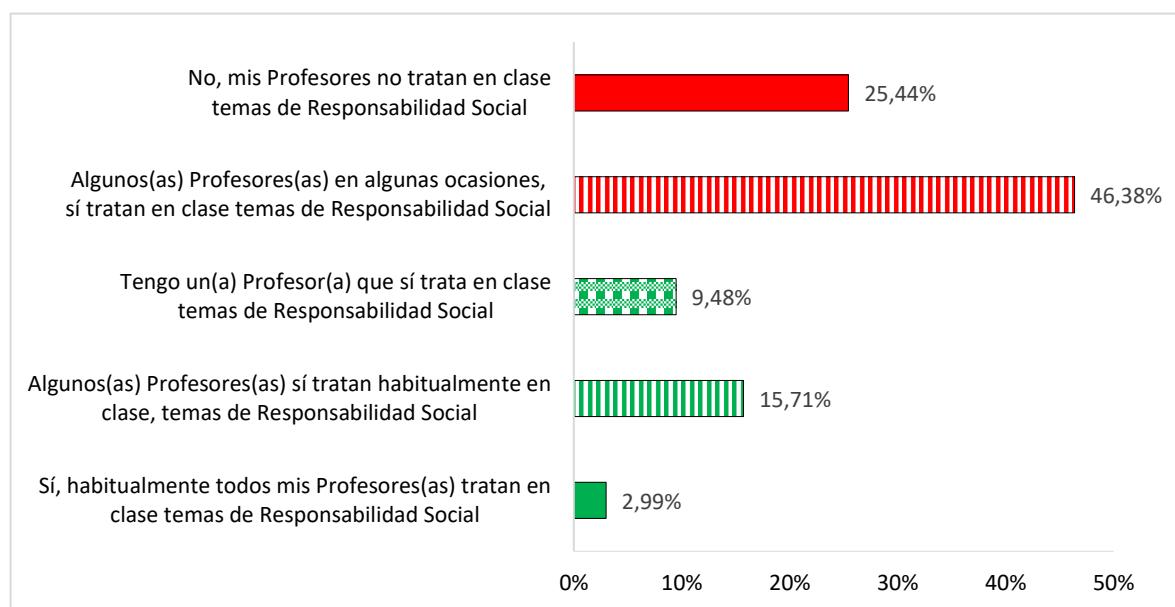
En cuanto a los ítems que se proponen para las dimensiones propuestas, la información se organiza de la siguiente manera en el cuestionario al alumnado.

En el cuestionario destinado al alumnado, la categoría *Competencia cívica-social* liga con la dimensión *D) Prácticas docentes* y con el indicador *D.3) Percepción de la implementación docente de temas o actividades en aula, específicos de la sostenibilidad*, y, la categoría *Compromiso con la introducción de la sostenibilidad en el currículum* liga con la dimensión *F) Sostenibilidad curricular*, y esta a su vez, con el indicador *F.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible*.

Se tratarán los últimos ítems del cuestionario, P.6, P.8 y P.9. Comenzando con el ítem P.6., al ser preguntados los/las estudiantes sobre si sus profesores tratan en clase temas relacionados con la Responsabilidad Social se les ofrece diferentes opciones de respuestas variadas para profundizar y conocer así múltiples posibilidades. Las opciones de respuesta pretenden cubrir los casos más extremos que serían el que todos sus profesores habitualmente sí trataran en clase temas de Responsabilidad Social, y, por el otro lado, que ninguno de sus profesores tratara estos temas. Y a su vez, se les ofrece otras tres posibles respuestas que van graduando la cantidad de sus profesores que sí cubren estos temas, y, la frecuencia con la cual se hace. Los resultados permiten señalar que solo un 2,99% de los/las estudiantes de la muestra contesta que *todos sus profesores tratan habitualmente en clase temas de Responsabilidad Social*, y, en el extremo contrario, una considerable cifra del 25,44% de los/las estudiantes contesta que *no, que sus profesores no tratan en clase temas de Responsabilidad Social*. Incidiendo en que esta cifra es la respuesta de 102 estudiantes de la muestra.

Como se ha indicado, para obtener casos posibles intermedios se llega a diferenciar entre si hay algunos profesores que sí tratan estos temas en algunas ocasiones, si lo hacen habitualmente, o bien, si los/las estudiantes son conscientes de que al menos uno o una de sus profesores/as sí tratan temas de Responsabilidad Social en clase, (independientemente de la materia impartida).

Figura 77. Respuesta del alumnado a: “¿Tratan tus profesores en clase temas de Responsabilidad Social?”



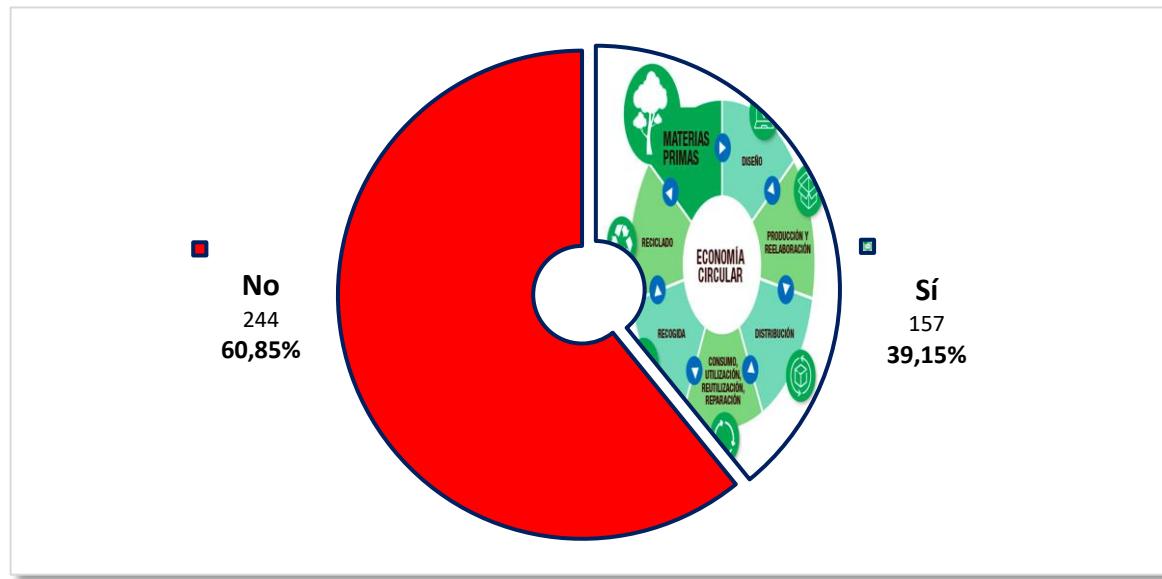
Fuente: elaboración propia

Tras estos resultados, se presentan, por último, aquellos correspondientes a los ítems P.8. y P.9. sobre las respuestas que ofrece el alumnado cuando se le pregunta sobre si han tratado en clase el tema de la Economía Circular, y, sobre si han tratado en clase la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Respecto a *si se ha tratado en clase el tema de la Economía Circular*, 244 alumnos/as contestan que *No lo han tratado en ninguna clase*, cifra que supone un 60,85% de la muestra. Y, respecto a *si han tratado en clase el tema específico de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, 268 alumnos/as contestan que *No han tratado estos temas en clase*, es decir, un 66,83% de la muestra.

Dada la relevancia de estos dos ítems y la pertinencia de las respuestas del alumnado para su posterior contraste con resultados obtenidos en el cuestionario a docentes en relación a los aspectos de responsabilidad del quehacer docente, y, de competencias en sostenibilidad, se presenta ahora tanto el gráfico con los datos agrupados en el total, como el desglose detallado según los niveles académicos en curso de los estudiantes.

Figura 78. Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado el tema de la Economía Circular en clase"



Fuente: elaboración propia

En este caso, se ha optado por profundizar con un desglose todavía mayor al realizado anteriormente en cuanto a niveles de estudio se refiere pues resulta interesante conocer con más exactitud en qué años y en qué cursos los/las estudiantes indican que han tratado o no, el

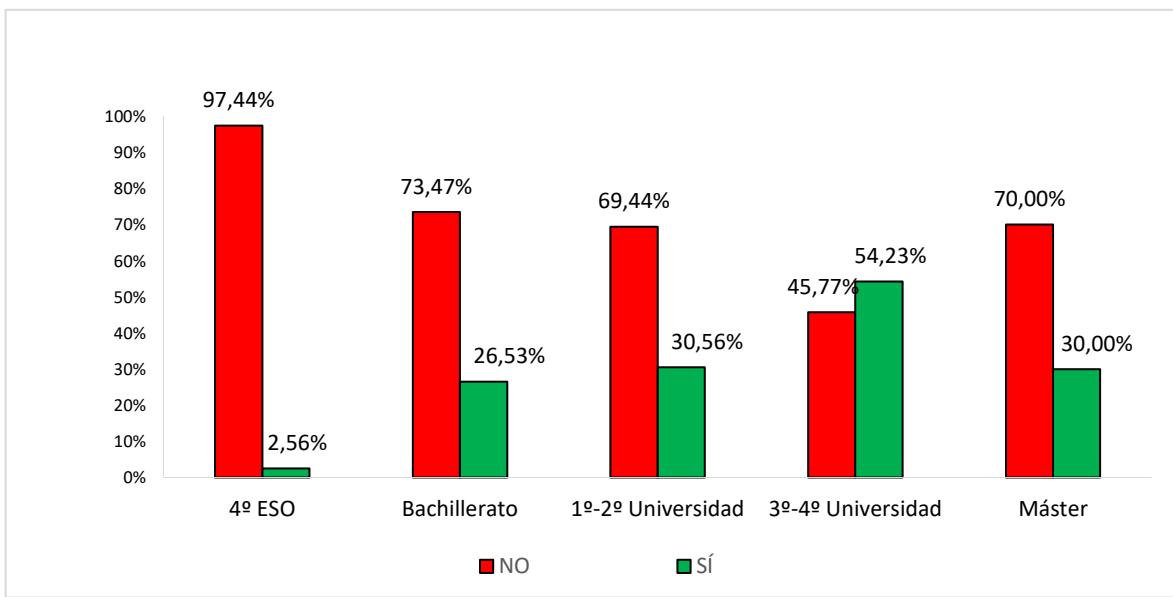
tema específico de la Economía Circular. Se separan los datos de Secundaria de los de Bachillerato, y los de los primeros cursos universitarios de los de los últimos.

Tabla 13. Frecuencia y desglose por niveles del alumnado de: "Se ha tratado en clase el tema de la Economía Circular"

| <i>"Se ha tratado el tema de la Economía Circular en clase"</i> | | | | | | |
|---|------------|--------------|---------------------|---------------------|-----------|------------|
| | Secundaria | Bachillerato | 1º y 2º Universidad | 3º y 4º Universidad | Máster | Total |
| <i>Frecuencia</i> | | | | | | |
| NO | 38 | 36 | 50 | 92 | 28 | 244 |
| SÍ | 1 | 13 | 22 | 109 | 12 | 157 |
| Total | 39 | 49 | 72 | 201 | 40 | 401 |

Fuente: elaboración propia

Figura 79. Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado la Economía Circular en clase", desglosada por niveles académicos



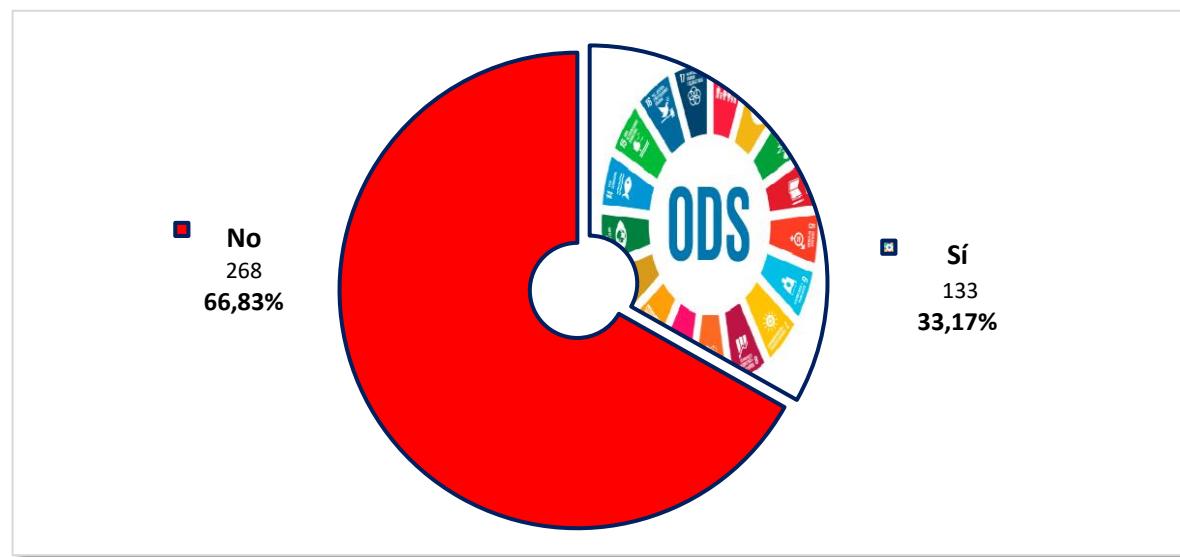
Fuente: elaboración propia

Se aprecia a través de la *Figura 79.* que los/las estudiantes de los cursos previos a la Universidad son los/las que indican con más intensidad que *No han tratado en clase el tema de la Economía Circular*, siendo el porcentaje de casi un 100% en la ESO y de un 73,74% en Bachillerato. Entre los/las estudiantes de Máster un 70% de la muestra indica lo mismo, es decir, que *No ha tratado el tema*. En cambio, entre los/las estudiantes del ámbito universitario desciende la proporción que indica que *No ha tratado el tema de la Economía Circular*, siendo los/las estudiantes de los últimos cursos de Universidad los que con casi un 55% de su muestra responden que *Sí han tratado en clase el tema de la Economía Circular*.

Tras la obtención de los resultados de este ítem se realiza el mismo procedimiento de desglose para el penúltimo ítem del cuestionario a alumnado, P.9, el cual les interroga sobre si *en clase han tratado el tema de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030*, con el mismo interés por recabar los resultados por niveles y años.

Tal y como se advirtió al comienzo del análisis de los ítems 8 y 9, un 66,83% (268 estudiantes) indicó que *No habían tratado en clase la Agenda 2030 ni los ODS*, y, por tanto, un 33,17% (133 estudiantes) indicó que *Sí los habían tratado*. Por consiguiente, el porcentaje de estudiantes que indica que no ha tratado este tema en clase es todavía mayor al 60,85% que indicó que no había tratado el tema de la Economía Circular.

Figura 80. Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado el tema de la Agenda 2030 y los ODS"



Fuente: elaboración propia

Una vez obtenidas las cifras de los resultados globales se hace el estudio del desglose de datos cruzando los mismos con cada nivel de estudios en los que se encuentran los/las estudiantes.

Tabla 14. Frecuencia y desglose por niveles del alumnado de: "Se ha tratado en clase el tema de la Agenda 2030 y ODS"

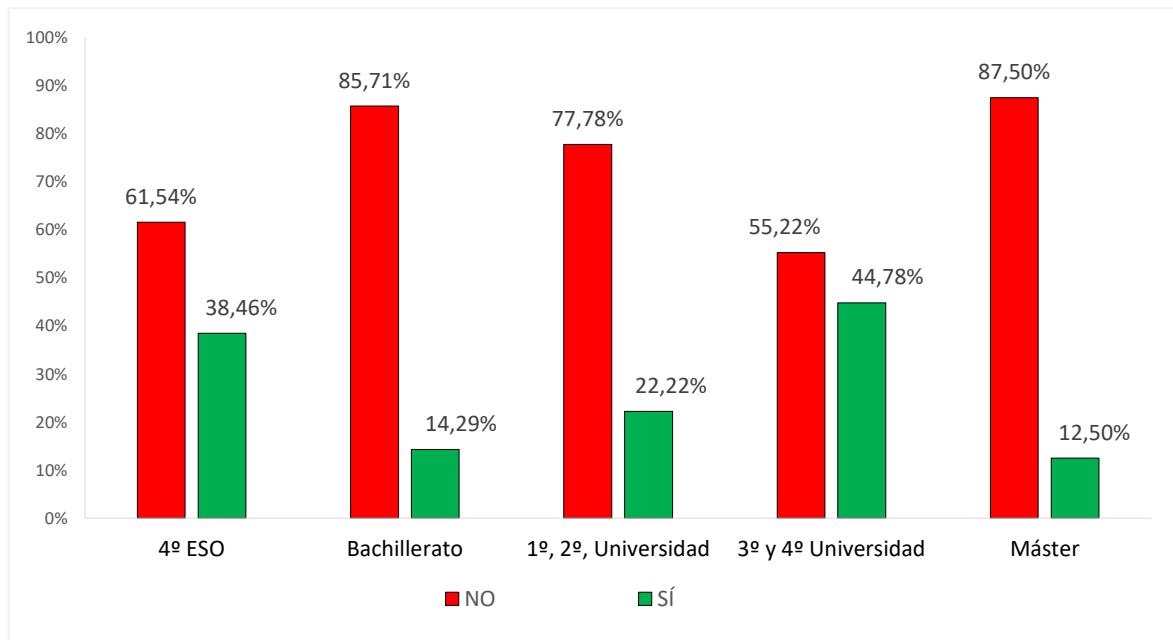
| <i>"Se ha tratado el tema de "la Agenda 2030 y la Economía Circular"</i> | | | | | | |
|--|------------|--------------|---------------------|---------------------|-----------|------------|
| | Secundaria | Bachillerato | 1º y 2º Universidad | 3º y 4º Universidad | Máster | Total |
| <i>Frecuencia</i> | | | | | | |
| <i>NO</i> | 24 | 42 | 56 | 111 | 35 | 268 |
| <i>SÍ</i> | 15 | 7 | 16 | 90 | 5 | 133 |
| Total | 39 | 49 | 72 | 201 | 40 | 401 |

Fuente: elaboración propia

La Tabla 14. con el desglose, permite elaborar el gráfico de la Figura 81., el cual muestra que no hay ningún caso tan extremo como cuando prácticamente el 98% del alumnado de la muestra del nivel de 4º de la ESO contestó que *No había tratado en clase el tema de la Economía Circular*, pero, sí se puede decir que hay casos bastante exagerados puesto que más del 85% de la muestra del alumnado de nivel Bachillerato y de nivel Máster indica que *No han tratado el tema de la Agenda 2030 y de los ODS*.

Estas cifras son de un 61,54% en la ESO, y, mejoran en los últimos años de los Grados de Universidad puesto que el 55,22% de la muestra de los/las estudiantes de este nivel universitario contesta que *No han tratado el tema de la Agenda 2030 y ODS*, con lo cual es la mitad de su muestra y no como en los otros niveles de estudio, salvo en 4º de la ESO, que sobrepasan los tres cuartos de la muestra.

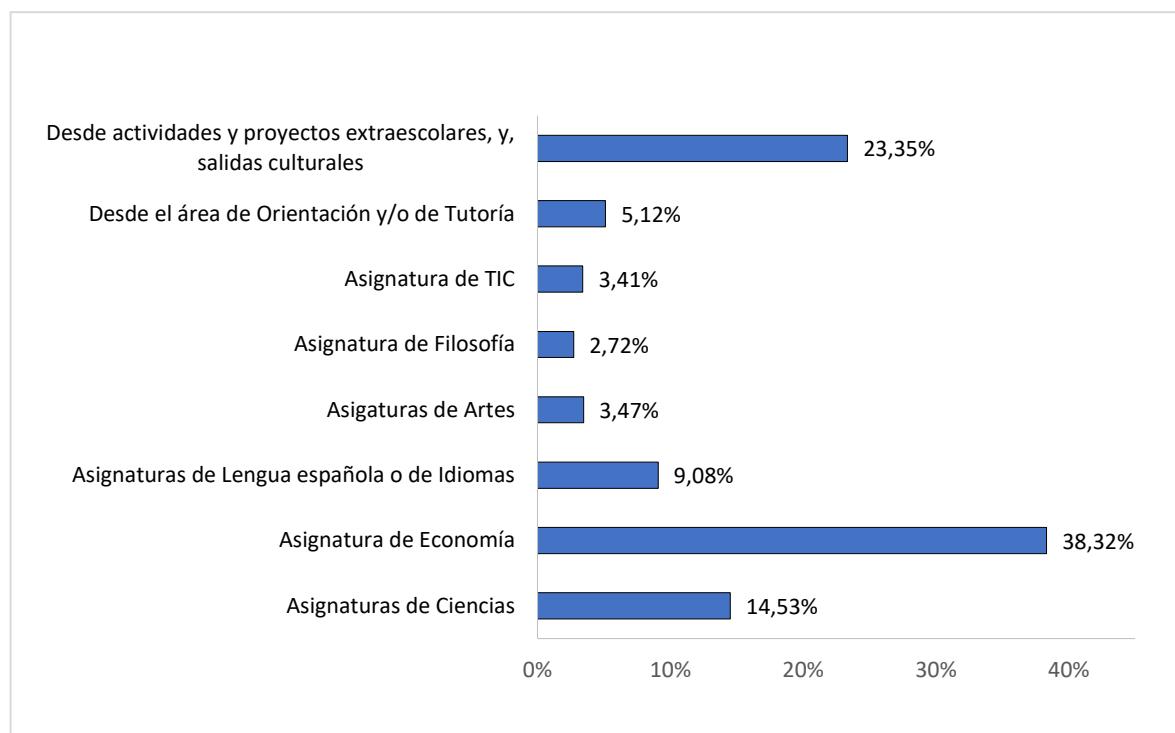
Figura 81 . Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado la Agenda 2030 y los ODS en clase", desglosada por niveles académicos



Fuente: elaboración propia

Para finalizar la presentación de los resultados del cuestionario al alumnado, una vez observados los datos globales y los desglosados sobre el tratamiento de la Economía Circular, de la Agenda 2030 y de los ODS, y teniendo en cuenta a aquellos/as alumnos/as que respondieron positivamente, es decir, que respondieron que *Sí se habían tratado esos temas concretos*, se les pregunta ahora desde qué asignaturas o áreas los centros educativos se han ocupado de temas en sostenibilidad.

Se advierte entonces que es desde la asignatura de *economía* desde la cual mayoritariamente se tratan los temas concretos de sostenibilidad, un 38,32% de la muestra de estudiantes señala esta materia. Y se señala también que la siguiente área es la formada por *actividades extraescolares y salidas culturales*, contando con un 23,35% entre ambas. Le sigue las asignaturas de *ciencias*, pero con una diferencia de casi nueve puntos de porcentaje, y en el resto de asignaturas los datos no son prácticamente significativos salvo en la asignatura de *lengua española e idiomas* que aparece con un 9,08%.

Figura 82. Materias desde las que se tratan los temas en sostenibilidad

Fuente: elaboración propia

7.4. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

A fin de contrastar las hipótesis identificadas para la fase cuantitativa se realiza la prueba de independencia Chi-cuadrado que es una prueba de hipótesis, donde la hipótesis nula (H_0) supone independencia entre las variables, y, la hipótesis alternativa (H_1) supone variables relacionadas o asociación, dependencia entre las variables. La prueba de Chi-cuadrado se basa en el cálculo estadístico que refleja la distancia entre los datos reales y los datos teóricos, es decir, entre las frecuencias observadas y las esperadas, siendo el estadístico de prueba χ^2 .

$$\text{Estadístico de prueba Chi-cuadrado: } \chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

O_i: Frecuencias observadas

$$E_i: \text{Frecuencias esperadas: } E_i = \frac{n_i * n_j}{n}$$

El estadístico de prueba sigue una distribución χ^2 con $(r-1)(c-1)$ grados de libertad, siendo r el número de filas, y c el número de columnas, y, la hipótesis nula H_0 se rechaza si el valor calculado de χ^2 es mayor al valor crítico

$$\chi^2 > \chi^2(1-\alpha), (r-1)(c-1) \text{ (valor crítico)}$$

7.4.1. Contraste de H_1 cuantitativa

La primera hipótesis planteada, **H_1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS**, presenta relación con la categoría de *Conocimientos* y la dimensión *A) Formación en Sostenibilidad*, así como con la categoría *Competencia cívica-social* y su dimensión *D) Prácticas docentes*.

Su contraste se ha estudiado a través de la prueba de independencia Chi-cuadrado, para lo cual se construye una tabla de contingencia de frecuencias observadas, porcentuales y esperadas, en la cual se relacionan los resultados del ítem P.8. del cuestionario a docentes sobre sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS, con los resultados del ítem P.13 sobre su participación en actividades, diálogos o reuniones, para la promoción de la educación en sostenibilidad.

Tabla 15. Tabla de contingencia: Frecuencia observada y esperada, P.8 y P.13 cuestionario a docentes

| P.8. ¿Conoce el compromiso de la Agenda 2030 y de los ODS? | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------|-----------|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|--|
| P.13 ¿Ha participado en su propio centro docente o comunidad educativa en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la promoción de la Educación en Sostenibilidad? | FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA | | | | | | | | Total | |
| | No, no los conozco bien | | No sé, tengo mis dudas | | Creo que sí | | Indudablemente, Si los conozco | | | |
| | Obs. | Esp. | Obs. | Esp. | Obs. | Esp. | Obs. | Esp. | | |
| 25 | 20,56 | 32 | 28,12 | 27 | 31,98 | 15 | 18,28 | 99 | | |
| 2 | 6,44 | 5 | 8,82 | 15 | 10,02 | 9 | 5,72 | 31 | | |
| Total | | 27 | | 37 | | 42 | | 24 | 130 | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Frecuencia observada corregida y Chi-cuadrado, P.8 y P.13 cuestionario a docentes

| P.8. ¿Conoce el compromiso de la Agenda 2030 y de los ODS? | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------------|---------------------|---|---------------------|--------------|---------------------|--------------|---------------------|------------------------|
| | <i>No, no los conozco bien</i> | <i>No sé, tengo mis dudas</i> | <i>Creo que sí</i> | <i>Inindudablemente, Sí los conozco</i> | Total | | | | | |
| FRECUENCIA OBSERVADA CORREGIDA Y CHI-CUADRADO χ^2 | | | | | | | | | | |
| | Observada corregida | χ^2 | Observada corregida | χ^2 | Observada corregida | χ^2 | Observada corregida | χ^2 | Observada corregida | χ^2 |
| P.13 ¿Ha participado en su propio centro docente o comunidad educativa en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la promoción de la Educación en Sostenibilidad? | ☐ | 24,5 | 0,75 | 31,5 | 0,39 | 27,5 | 0,63 | 15,5 | 0,42 | 99 2,20 |
| | ☒ | 2,50 | 2,41 | 5,50 | 1,25 | 14,50 | 2,01 | 8,50 | 1,35 | 31 7,02 |
| | Total | 27 | 3,16 | 37 | 1,64 | 42,00 | 2,64 | 24,00 | 1,77 | 130 9,22 |

Fuente: elaboración propia

Para adecuar la aproximación de Chi-cuadrado, teniendo en cuenta que se está trabajando con una muestra menor a 200, se realiza la corrección de Yates sobre las frecuencias observadas; restándoles 0,5 si la frecuencia observada es mayor que la esperada, y, sumándoles 0.5 si la frecuencia observada es menor que la esperada. De este modo se obtienen los nuevos resultados de frecuencias observadas que serán empleados junto a las frecuencias esperadas, para la formulación y cálculo de Chi-cuadrado, (véase *Tabla 16.*).

A continuación, se realiza el contraste con los valores de la tabla de Chi-cuadrado

Si $\chi^2 \leq \chi_T^2$ aceptamos la hipótesis nula, las variables son independientes.

Si $\chi^2 > \chi_T^2$ rechazamos la hipótesis nula, las variables no son independientes (se da una relación de asociación).

Siendo:

H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS

H₀, Hipótesis nula: La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad es INDEPENDIENTE de los conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y los ODS.

Se acepta un nivel de significancia de $\alpha=0.05$ (probabilidad de rechazar a hipótesis nula cuando es verdadera), y se adjuntan los datos del estadístico de prueba χ^2 habiendo desarrollado su fórmula para ello.

Dados los siguientes datos:

- valor de $\chi^2 = 9,22$
- grados de libertad = $(r-1)(c-1) = 3$
- nivel de significancia $\alpha=0,05$

Se calcula el valor crítico $x_T^2 = \chi^2(1-\alpha),(r-1)(c-1) = 7,81472$

Por tanto, como $\chi^2 > x_T^2$ se rechaza la hipótesis nula H_0 , y se concluye que sí hay asociación entre la participación en actividades para la promoción de la Educación en Sostenibilidad, y el conocimiento de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS.

El valor del estadístico es siempre mayor o igual que cero, siendo el valor cero el que indica la independencia perfecta entre las variables, pues las frecuencias observadas y esperadas coinciden perfectamente, pero, el límite superior de χ^2 variará en cada caso dependiendo del tamaño de la muestra y del número de casillas de la tabla de contingencias, siendo más concretos todavía, depende en realidad del número menor entre el número de filas y el número de columnas menos 1. Por lo cual existe un importante efecto de tamaño, “con muestras pequeñas la existencia de relación entre las variables es indicativa de una relación importante; por el contrario, con muestras grandes, la no existencia de relación es indicativa de una real ausencia de relación” (López-Roldan y Fachelli, 2015, p. 28).

Pero, hay que precisar que el test establece únicamente la existencia o no de independencia, “nada indica sobre la intensidad de la relación, pues el tamaño de la muestra y el número de casillas influyen de manera determinante sobre los valores del estadístico χ^2 ” (López-Roldan y Fachelli, 2015, p. 27).

Con χ^2 se establece, por tanto, una medida de la existencia o no de relación entre dos variables. Ahora bien, en caso de que haya relación hay que plantearse si ésta es fuerte o débil, es decir, la intensidad de la relación, pues puede existir una asociación que sea significativa estadísticamente pero que reporte poca relevancia dada su baja intensidad.

Para resolver esta limitación y medir el grado de asociación global se calcula el Coeficiente V de Cramer. Es una medida simétrica que se construye relacionando el valor del estadístico Chi-cuadrado con respecto al máximo que éste alcanza $n \cdot (k-1)$, donde $K = \min(r, c)$, (siendo r el número de filas, y, el número de columnas) (Cramér, 1946).

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n \cdot \min(r-1, c-1)}} = \sqrt{\frac{9,21}{130 \cdot \min(3, 1)}}$$

Su posible valor queda entre 0 y 1, siendo 0 la falta de asociación o independencia perfecta, y, 1 la asociación o relación perfecta. Según señalan López-Roldan y Fachelli (2015) en *Metodología de la investigación social cuantitativa* la experiencia muestra que con la V es poco frecuente encontrar valores de alta intensidad próximos a 1, indicando los autores que pocas veces se alcanza un valor de 0,6. Por ello, se puede considerar el valor de 0,6 prácticamente como un valor máximo habitual, y, el valor de 0,3 no se consideraría bajo por su proximidad a 0, sino que conviene interpretarlo como un valor empírico intermedio, (p.32).

Para este caso, contraste de H1 cuantitativa, se obtiene un valor de $V = 0,266$ (por aproximación 0,3) lo cual muestra su aceptabilidad considerando que es un valor intermedio en términos de lo habitual empíricamente. Pero, se aprovecha para puntualizar que una asociación (incluso aunque fuera alta) no quiere decir que exista una relación de causa y efecto, indica que hay una relación matemática pero no la interpretación de la causalidad.

7.4.2. Contraste de H2 cuantitativa

La segunda hipótesis **H2 cuantitativa**- *Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando por ello en su mayoría, el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, centra su atención entre la categoría Comunicación interactiva entre stakeholders*

y su dimensión C) *Comunicación interna*, y también, en la categoría *Compromiso académico con la introducción en sostenibilidad en el currículum*, y su dimensión F) *Sostenibilidad curricular*.

Se procede, como en el caso anterior, a contrastar la hipótesis a través de la prueba de independencia Chi-cuadrado construyendo primero una tabla de contingencia de frecuencias observadas y esperadas, en la cual se relacionan en este caso los resultados del ítem P.10 del cuestionario a docentes, sobre el conocimiento que se tiene del compromiso institucional del centro educativo hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, con los resultados del ítem P.24 sobre las competencias en sostenibilidad.

Tabla 17. Tabla de contingencia: Frecuencia observada y esperada, P.10 y P.24 cuestionario a docentes

| P.10 ¿Conoce el compromiso institucional de su centro educativo hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible? | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------------|------------------------|-------------|-------------------------------|-------|-----------|----------|-----------|----------|
| | | No, no lo conozco | No sé, tengo mis dudas | Creo que sí | Indudablemente, sí lo conozco | Total | | | | |
| FRECUENCIA | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | Observada | Esperada | Observada | Esperada |
| P.24 En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad? | No sabría decir cuáles son las competencias en sostenibilidad | 27 | 21,97 | 25 | 20,68 | 24 | 27,78 | 8 | 13,57 | 84 |
| | Sí, las trabajo integradas con el resto de competencias | 7 | 12,03 | 7 | 11,32 | 19 | 15,22 | 13 | 7,43 | 46 |
| | | Total | 34 | 32 | 43 | 21 | 130 | | | |

Fuente: elaboración propia

Para adecuar la aproximación de Chi-cuadrado, teniendo en cuenta que se está trabajando con una muestra menor a 200, se realiza la corrección de Yates sobre las frecuencias observadas, de este modo se obtienen los siguientes nuevos resultados de frecuencias observadas que serán empleados junto a las frecuencias esperadas, para la formulación y cálculo de Chi-cuadrado.

Tabla 18. Frecuencia observada corregida y Chi-cuadrado, P.10 y P.24 cuestionario a docentes

| P. 10 ¿Conoce el compromiso institucional de su centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible? | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------|--------------|
| | | <i>No, no lo conozco</i> | <i>No sé, tengo mis dudas</i> | | <i>Creo que sí</i> | | <i>Indudablemente, sí lo conozco</i> | | <i>Total</i> | | | |
| FRECUENCIA OBSERVADA CORREGIDA Y CHI-CUADRADO (χ^2) | | | | | | | | | | | | |
| | | <i>Frec. Observada Corregida</i> | <i>X²</i> | <i>Frec. Observada Corregida</i> | <i>X²</i> | <i>Frec. Observada Corregida</i> | <i>X²</i> | <i>Frec. Observada Corregida</i> | <i>X²</i> | <i>Frec. Observada Corregida</i> | <i>X²</i> | |
| P.24 <i>En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?</i> | <i>No sabría decir cuáles son las competencias en sostenibilidad</i> | 26,5 | 0,93 | 24,5 | 0,71 | 24,5 | 0,39 | 8,5 | 1,89 | 84 | 3,92 | |
| | <i>Sí, las trabajo integradas con el resto de competencias</i> | 7,5 | 1,71 | 7,5 | 1,29 | 18,5 | 0,71 | 12,5 | 3,46 | 46 | 7,16 | |
| | | Total | 34 | 2,64 | 32 | 2 | 43 | 1,1 | 21 | 5,35 | 130 | 11,08 |

Fuente: elaboración propia

A continuación, se realiza el contraste con los valores de la tabla de Chi-cuadrado

Si $\chi^2 \leq \chi_T^2$ aceptamos la hipótesis nula, las variables son independientes.

Si $\chi^2 > \chi_T^2$ rechazamos la hipótesis nula, las variables no son independientes (se da una relación de asociación).

Siendo:

H2 cuantitativa- *Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando por ello en su mayoría, el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*

H0, Hipótesis nula: El tratamiento que los/as docentes hagan o no de las competencias respecto al Desarrollo Humano y Sostenible es INDEPENDIENTE de la falta de una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible.

Se acepta un nivel de significancia de $\alpha=0.05$ (probabilidad de rechazar a hipótesis nula cuando es verdadera), y se adjuntan los datos del estadístico de prueba χ^2 habiendo desarrollado su fórmula para ello.

Dados los siguientes datos:

- valor de $\chi^2 = 11,08$
- grados de libertad = $(r-1)(c-1) = 3$
- nivel de significancia $\alpha=0,05$

Se calcula el valor crítico $\chi^2(1-\alpha),(r-1)(c-1) = 7,81472$

Por tanto, como $\chi^2 > \chi^2_T$ se rechaza la hipótesis nula H_0 , y se concluye que sí hay asociación entre el conocimiento de los/las docentes tengan sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, y, el posterior tratamiento que hagan de las competencias en sostenibilidad.

Como se ha explicado, χ^2 establece una medida de la existencia o no de relación entre dos variables, pero no de su intensidad, de modo que se calcula para ello el Coeficiente V de Cramer.

$$V = \sqrt{\frac{11,09}{130 * \min(1,3)}}$$

Para este caso, contraste de H_2 cuantitativa, se obtiene un valor de $V= 0,292$ (por aproximación 0,3), lo cual muestra su aceptabilidad considerando que es un valor intermedio en términos de lo habitual empíricamente.

7.4.3. Contraste de H_3 cuantitativa

La tercera y última hipótesis del trabajo cuantitativo ***H3 cuantitativa- La concienciación sobre la necesaria implicación del docente en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible***, centra su atención entre la categoría *Competencia cívica-social* y su

dimensión E) *Reflexión de los/las docentes*, y, la categoría *Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum* con su correspondiente dimensión F) *Sostenibilidad curricular*.

En este último caso se procede como en los dos anteriores a contrastar la hipótesis a través de la prueba de independencia Chi-cuadrado. Se construye la tabla de contingencia pertinente de frecuencias observadas y esperadas relacionando los resultados del ítem P.20 del cuestionario a docentes, sobre la responsabilidad que creen tener en su quehacer docente sobre actuaciones del alumnado respecto a consumismo o respecto al uso de recursos como luz y agua o la comida, con los resultados del ítem P. 24 sobre el trabajo de las competencias en sostenibilidad en el quehacer docente.

Tabla 19. Tabla de contingencia: Frecuencia observada y esperada, P.20 y P.24 cuestionario a docentes

| | | <i>P.20 ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida?</i> | | | | | |
|-------------|---|---|--|--|----------|--------------|-----------|
| | | <i>No, mi asignatura no me implica en esa responsabilidad</i> | <i>No sé, dependería de las asignaturas a impartir o de otros factores</i> | <i>Sí, independientemente de la asignatura que imparta</i> | | <i>Total</i> | |
| | | <i>FRECUENCIA</i> | | | | | |
| <i>P.24</i> | <i>En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?</i> | Observada | Esperada | Observada | Esperada | Observada | Esperada |
| | | 8 | 5,17 | 13 | 8,4 | 63 | 70,43 |
| | <i>No sabría decir cuáles son las competencias en sostenibilidad</i> | | | | | | 84 |
| | <i>En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?</i> | 0 | 2,83 | 0 | 4,6 | 46 | 38,57 |
| | | Total | 8 | 13 | | 109 | 130 |
| | | | | | | | 46 |

Fuente: elaboración propia

Al igual que con las dos hipótesis anteriores, para adecuar la aproximación de Chi-cuadrado, teniendo en cuenta que se está trabajando con una muestra menor a 200, se realiza la corrección de Yates sobre las frecuencias observadas. Para posteriormente realizar el contraste.

Tabla 20. Frecuencia observada corregida y Chi-cuadrado, P.20 y P.24 cuestionario a docentes

| P.20 ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida? | | | | | | | | |
|---|---|--------------------------------|---|--|--------------------------------|----------|--------------------------------|------------------|
| | No, mi asignatura no me implica en esa responsabilidad Sí, independientemente de la asignatura que imparta | | No sé, dependería de las asignaturas a impartir o de otros factores | Total | | | | |
| | | | | FRECUENCIA OBSERVADA CORREGIDA Y CHI-CUADRADO (χ^2) | | | | |
| | | Frecuencia Observada Corregida | | χ^2 | Frecuencia Observada Corregida | χ^2 | Frecuencia Observada Corregida | χ^2 |
| P.24 En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad? | No sabría decir cuáles son las competencias en sostenibilidad | 7,5 | 1,05 | 12,5 | 2,00 | 63,5 | 0,68 | 83,5 3,73 |
| | Sí, las trabajo integradas con el resto de competencias | 0,5 | 1,92 | 0,5 | 3,65 | 45,5 | 1,25 | 46,5 6,82 |
| | Total | 8 | 2,97 | 13 | 5,66 | 109 | 1,93 | 130 10,55 |

Fuente: elaboración propia

A continuación, se realiza el contraste con los valores de la tabla de Chi-cuadrado

Si $\chi^2 \leq \chi_T^2$ aceptamos la hipótesis nula, las variables son independientes.

Si $\chi^2 > \chi_T^2$ rechazamos la hipótesis nula, las variables no son independientes (se da una relación de asociación).

Siendo:

H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible.

H0, Hipótesis nula: El trabajo que haga el docente sobre las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible es INDEPENDIENTE de la concienciación sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida.

Se acepta un nivel de significancia de $\alpha=0.05$ (probabilidad de rechazar a hipótesis nula cuando es verdadera), y se adjuntan los datos del estadístico de prueba χ^2 habiendo desarrollado su fórmula para ello.

Dados los siguientes datos:

- valor de $\chi^2 = 10,55$
- grados de libertad = $(r-1)(c-1) = 2$
- nivel de significancia $\alpha=0,05$

Se calcula el valor crítico $\chi^2(1-\alpha),(r-1)(c-1) = 5,99146$

Por tanto, como $\chi^2 > \chi^2_T$ se rechaza la hipótesis nula H_0 , y se concluye que sí hay asociación entre la falta de concienciación del docente sobre su necesaria implicación docente en la Responsabilidad Social Compartida y el posterior tratamiento que haga o que no haga de las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible.

Se calcula el Coeficiente V de Cramer para reconocer la intensidad de la asociación o relación.

$$V = \sqrt{\frac{10,55}{130 * \min(1,2)}}$$

Para este caso, contraste de H_3 cuantitativa, se obtiene un valor de $V= 0,2849$ (por aproximación 0,3), lo cual muestra su aceptabilidad considerando que es un valor intermedio en términos de lo habitual empíricamente.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y REFLEXIONES

8

Tras haber explicado la metodología de enfoque mixto en el *Capítulo 5* y tras haber desarrollado el trabajo cualitativo y cuantitativo, presentando los resultados en los *Capítulos 6* y *7* respectivamente, este *Capítulo 8* tiene como objetivo principal aunar discusiones y establecer una reflexión adecuada en torno a las fases de trabajo llevadas a cabo y a los resultados.

Con la finalidad de exponer dichas discusiones y reflexiones se establece una breve y necesaria recapitulación de hechos o datos de ambas fases de trabajo, cualitativa y cuantitativa, sin olvidar las hipótesis enunciadas. El discutir y reflexionar sobre los resultados, pretende a su vez, servir para observar el detalle, e identificar debilidades y fortalezas, amenazas y oportunidades, gracias a las cuales se irá construyendo con más precisión la propuesta y la guía de la gestión del cambio con las recomendaciones para la implementación efectiva de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, tanto en la comunidad universitaria como en otras comunidades educativas. Dicha propuesta de acciones se presentará en la siguiente parte de la tesis, en el *Capítulo 9*.

8.1. INTRODUCCIÓN A LA DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO CUALITATIVO

El trabajo de análisis cualitativo de contenido realizado en el *Capítulo 6.- Investigación cualitativa*, ha definido *las categorías y los términos* que resultan importantes en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y para ello se ha tenido en cuenta el tesoro de la Unesco 2022, y, el tesoro de Derechos Humanos Universidad Andina Simón Bolívar 2004.

El trabajo de análisis clásico de contenido, también realizado en el *Capítulo 6.- Investigación cualitativa* ha supuesto una intersección entre el esquema anteriormente creado con las categorías y términos, y, los documentos y contenidos de la muestra seleccionada. Por ello, se puede decir que se ha empleado dicho esquema a modo de plantilla que presenta los *términos específicos* a buscar en los textos de los documentos. Esta labor ha proporcionado unas frecuencias absolutas y relativas, y, sobre todo, ha permitido visualizar unas líneas y relaciones que han perfilado connotaciones y reflexiones.

El campo del análisis de contenido presenta una *objetividad* al emplear procedimientos que pueden ser replicados por otros investigadores, y una *sistematización* al tener unas pautas ordenadas que abarcan el contenido observado y seleccionado (Abela, 2001), cumpliendo el requisito de la investigación al tener reglas explícitas y aplicables a las unidades de análisis. Pero, cabe añadir la importancia del contexto como marco de referencia donde se desarrollan los mensajes y los significados (Krippendorff, 1990, Abela, 2001), y también, la importancia de la selección de una u otra muestra de textos, así como de la definición concreta de un esquema de categorías, subcategorías y términos.

La comprensión de estas ideas y la labor realizada desde este trabajo hacen que el análisis cualitativo y el análisis clásico de contenido desarrollados en el *Capítulo 6.- Investigación cualitativa*, los cuales han buscado esa *objetividad* y *sistematización* se vean ahora reforzados por las reflexiones y por la interpretación de los resultados.

El trabajo de reflexión y análisis del discurso, no olvida que el discurso es función de un contexto, y que, a su vez, el contexto influye en su construcción. Desde este *Capítulo 8.- Reflexiones y discusión*, se lleva a cabo la discusión y debate sobre los resultados para reconocer cómo queda enmarcada la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo

Sostenible desde los documentos de la muestra. Esta interpretación de resultados conlleva el planteamiento de una serie de preguntas y respuestas que ayudan a plantear parte de la propuesta final de acciones para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Preguntas, por ejemplo, acerca de la contextualización de problemas sociales, o sobre las conexiones entre diferentes términos específicos.

Por consiguiente, de cara a las deducciones y reflexiones que en los siguientes apartados se relatan se incide en que las mismas se deducen atendiendo a la muestra concreta de textos seleccionada, a la identificación de una presencia o ausencia de unidades de análisis concretas o términos específicos, así como al sentido que los textos dan a dichos términos.

Este trabajo reflexivo se realiza teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar, **OP 1. (Inv. Cualitativa)** - *Conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad, y, OP 2. (Inv. Cualitativa) - Reconocer la existencia, o la ausencia, de una guía de actuaciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el desarrollo Sostenible, en el contenido escrito seleccionado.* Con sus respectivos objetivos específicos, y con la intención final de contrastar las hipótesis planteadas para este trabajo de corte cualitativo.

8.1.1. Discusión de resultados y reflexiones, en torno a los cinco primeros documentos de la muestra

Las cifras obtenidas de presencia e intensidad de las unidades analíticas, es decir de los *términos específicos*, han dibujado unas líneas y tendencias diferentes según se atienda a los tres primeros documentos de la muestra, a los dos siguientes, o a los seis últimos. Por ello, se recuerda que se han diferenciado tres subconjuntos de documentos, subconjuntos con documentos similares en extensión, similares en forma, y similares por el contexto y contenido que tratan. Estas agrupaciones son útiles de cara a organizar la información y reflexionar sobre las acciones discursivas de cada subgrupo.

Se recuerda que los subgrupos son:

Subgrupo 1 de documentos: **Doc. 1.** Real Decreto 1105/2014 Currículum de Secundaria y Bachillerato, **Doc. 2.** BOE núm. 295, Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE), **Doc. 3.** BOE núm. 340, Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, (LOMLOE).

Subgrupo 2 de documentos: **Doc. 4.** Ley Orgánica 4/2007 Universidades, con última modificación de 17 de septiembre de 2014, **Doc. 5.** Estrategia Universidad (2015)

Subgrupo 3 de documentos: **Doc. 6.** CRUE Estrategia de Cooperación (2000), **Doc. 7.** CRUE compromiso voluntariado (2000), **Doc. 8.** Crue Sostenibilidad currículum (2012), **Doc. 9.** CRUE Aps (2015), **Doc. 10.** CRUE Agenda 2030 (2019), **Doc. 11.** CRUE EEES (2020)

Pese a realizar estas agrupaciones cabe el poder realizar una comparativa interna entre documentos y contenido de cada subgrupo, y también una comparativa entre documentos y contenido de diferentes subgrupos. Lo que sí conviene para ello, es distinguir entre frecuencias absolutas o relativas pues la extensión de los textos es dispar, y, realizar una adecuada contextualización sobre cada documento.

A continuación, se desglosa las reflexiones y debate en torno a las categorías y términos de los cinco primeros documentos, es decir, en torno al subgrupo 1. relacionado con los niveles de educación Secundaria y Bachillerato, y en torno al subgrupo 2. relacionado con la Universidad.

8.1.1.1 Categoría 1. Política, Derecho y Economía, y, términos específicos “Desarrollo Humano, Desarrollo Sostenible y mujer-mujeres”. Documentos 1. a 5.

Resulta lógico que la **Categoría 1. Política, Derecho y Economía** sea aquella más representada en general en todos los documentos, pues es aquella que consta de tres subcategorías. Siendo por tanto más interesante comparar la intensidad y la importancia de la representación de la **Categoría 1.** entre los tres subgrupos de documentos en vez de comparar la intensidad de la **Categoría 1.** respecto a las **Categorías 2. y 3.** por cada documento.

Si bien es cierto que los términos que pertenecen a esta primera categoría son muy relevantes de cara a la orientación del contenido de los textos hacia la comprensión sobre qué es el Desarrollo Humano y qué es el Desarrollo Sostenible.

Se ofrecen a continuación las reflexiones y observaciones sobre dichos términos y sobre la coocurrencia del término *Desarrollo Humano* más el término *Desarrollo Sostenible*, los cuales pertenecen a la **subcategoría 1.1. Desarrollo económico y social**.

- Desarrollo Humano

Resulta llamativo que, en los primeros contenidos de los niveles de Secundaria y Bachillerato, y, con la atención a la Estrategia de Universidad *no se hace referencia al Desarrollo Humano*, lo cual muestra un completo olvido y falta de atención a la base del Desarrollo Sostenible. En realidad, cuando en los mismos se hace referencia al *desarrollo*, suele ser relacionado con el desarrollo del talento, desarrollo curricular, desarrollo cultural, desarrollo del plurilingüismo, desarrollo de pruebas, etc. Y cuando se hace referencia al término *humano*, suele ser relacionado con los derechos humanos o con los recursos humanos.

Claramente, en este caso, existe una falta de un lenguaje que contribuya a la construcción e interpretación del *Desarrollo Humano* y su relación con los problemas socioeconómicos y medioambientales. Por consiguiente, no se dispone de una *representación discursiva*, es decir, no se articula una representación, ni un posicionamiento acerca de cómo desde la educación se confrontarían las *libertades humanas* y las *habilidades humanas* que amplían el concepto de Desarrollo (PNUD, 2019).

- Desarrollo Sostenible

En cuanto a los términos *Desarrollo Sostenible*, estos sí aparecen, pero con una excesiva ligera cadencia, lo cual hace que pasen inadvertidos. Aparecen solo una vez en cada uno de los **documentos 1. y 4.** En el **documento 2.** BOE 295, Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, en realidad, aparece *sostenibilidad*, y no aparece Desarrollo Sostenible.

Esto nos muestra que pese a que como se sabe los términos de *Desarrollo Humano* y *Desarrollo Sostenible* no son nuevos (WCED, 1987; ONU-CMMAD, 1989) no se presta una

adecuada atención a los mismos en el contenido de los primeros documentos de la muestra, hasta fecha muy reciente como es el año 2020. Lo cual, evidentemente liga con la falta de atención a los términos de la **Categoría 3. Educación** relacionados con los desafíos y la gestión del cambio, como son los términos *Agenda 21*, *Agenda 2030* y *ODS*.

Además, en este sentido, llama la atención que se publique un documento en 2015 sobre la Estrategia de la Universidad, **documento 5.**, y que *no se incida para nada en los términos Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible*.

Solo el **documento 3. BOE** núm. 340, *Ley Orgánica 3/2020*, presenta con atención los términos de *Desarrollo Sostenible*, de hecho, aparecen 17 veces, más otras tres, que aparece el término de *sostenibilidad ambiental* y que se puede considerar relacionado.

Algunos de los párrafos que ciertamente destacan al respecto en dicho **documento 3.** son:

documento 3.- “Se reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.” (BOE núm. 340, 2020, p.122871)

documento 3.- Art. 25. *Organización de la educación secundaria obligatoria.* “En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la

ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia” (BOE núm. 340, 2020, p.122892)

documento 3.- Art. 33. Sobre el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. “[...] Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible” (BOE núm. 340, 2020, p. 122897)

documento 3.- Disposición adicional sexta. Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial. “Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030” (BOE núm. 340, 2020, p.122.943).

- Integración de la mujer - mujer

En relación también a esta **Categoría 1.** con intención de completar el *término seleccionado* de *Estrategia de Desarrollo* se incluyen los términos *integración de la mujer*. Dado que dicha coocurrencia de términos no se presenta en los documentos de la muestra, se trabaja solo con el análisis de la unidad terminológica *mujer*. Al haber hecho esta modificación se pudiera pensar que se cambia la esencia de la relación del término *mujer* con los términos de *desarrollo sostenible y humano*, pero no es así, puesto que todas las veces que aparece el término *mujer-mujeres* se hace alusión a: *igualdad entre hombre y mujeres, y, oportunidades para hombres y mujeres*. Se puntualiza que será en la **Categoría 2. Ciencias Sociales y Humanas, Subcategoría 2.1. Problemas sociales**, cuando en conexión con el *término general de Violencia* se trate el *término específico de violencia de género*.

En este sentido se constata que en los cinco primeros documentos sí aparece el *término específico de mujer-mujeres* si bien tanto por su frecuencia absoluta como por su frecuencia relativa, se constata que de nuevo es el **documento 3. BOE núm. 340, Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, (LOMLOE)**, aquel que cohesiona más el texto

en torno a los mismos, y tal como se encuentra en el documento pone de relevancia: el “enfoque de *igualdad de género* a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la *igualdad efectiva de mujeres y hombres*” (BOE núm. 340, 2020, p.122871).

- Términos ausentes

Del mismo modo que se reflexiona sobre los términos que sí están presentes y sobre su intensidad es muy significativo hablar sobre los términos específicos seleccionados del tesoro y que están *ausentes* en los contenidos de los documentos de la muestra seleccionada. Junto a la notable ausencia de *Desarrollo Humano*, estarían también: *autosuficiencia, desarrollo endógeno, seguridad humana, autonomía, e interdependencia social, económica, cultural y ambiental.*

Estos términos formarían parte del significado de Desarrollo Humano y Sostenible como estrategia de desarrollo de un país o de una comunidad, cabe pensar que merecería la pena dedicar parte del contenido de los textos a explicar de qué hablamos cuando nos referimos a Desarrollo Humano y Sostenible, y estos términos pueden ayudar a este propósito.

8.1.1.2. Categoría 1. Política, Derecho y Economía, y, términos específicos “Derechos Humanos, Libertad, Paz, Tolerancia e Igualdad”. Documentos 1. a 5.

- Derechos humanos, igualdad

Siguiendo en la primera categoría, pero prestando ahora atención a la *categoría secundaria 1.2.* nombrada como *Derecho Humanos* sí se encuentra en los tres primeros documentos sobre Secundaria y Bachillerato, una mayor presencia global de los *términos específicos* en la misma, como son: *derechos humanos, libertad, paz, tolerancia e igualdad.*

Esto es importante, pues muestra que efectivamente hay que redactar estos textos empleando un orden de categorías y un censo valorativo acorde con la misión y visión que se plantea en el sistema educativo, dicho esto, es ahora cuando se evidencia una significativa relación en los documentos de la muestra y es la siguiente:

Los documentos que han priorizado su cohesión textual y la incidencia en los *términos específicos* que se corresponden con la **Categoría 1. Política, Derecho, Economía**, del esquema creado, como son; *igualdad, paz, libertad, derechos humanos, mujer* (desde la perspectiva de igualdad), y *bienestar*, son aquellos documentos que más inciden en aspectos relacionados con la *discriminación*, y con la *violencia de género* (**Categoría 2. Ciencias Sociales y Humanas, subcategoría 2.1. Problemas Sociales**), y, también en los relacionados con aspectos de *ciudadanía, ciudadanía democrática y Agenda 2030* (**Categoría 3. Educación, subcategoría 3.1. Coordinación de la educación**).

Por consiguiente, en este sentido, es decir, priorizando dichos términos y cohesionando el texto en torno a los mismos, sí que se establece en el contenido una relación y una lógica formal entre las categorías y subcategorías definidas, que contextualiza y enmarca la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible para su impulso y aceptación.

Estas relaciones entre categorías cobran peso y coherencia en los contenidos de los textos proporcionado una información que va más allá de aquella puramente descriptiva de un currículum o de una gestión académica.

Sirva de ejemplo los párrafos que a continuación se presentan, extraídos del **documento 2. BOE núm. 295, Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa**, y, del **documento 3. BOE núm. 340, Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006**, siendo estos dos documentos los que más destacan por el mayor uso que hacen de la terminología propuesta desde esta tesis.

documento 2.- “[...] la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia”. (BOE núm. 295, 2013, p.97866)

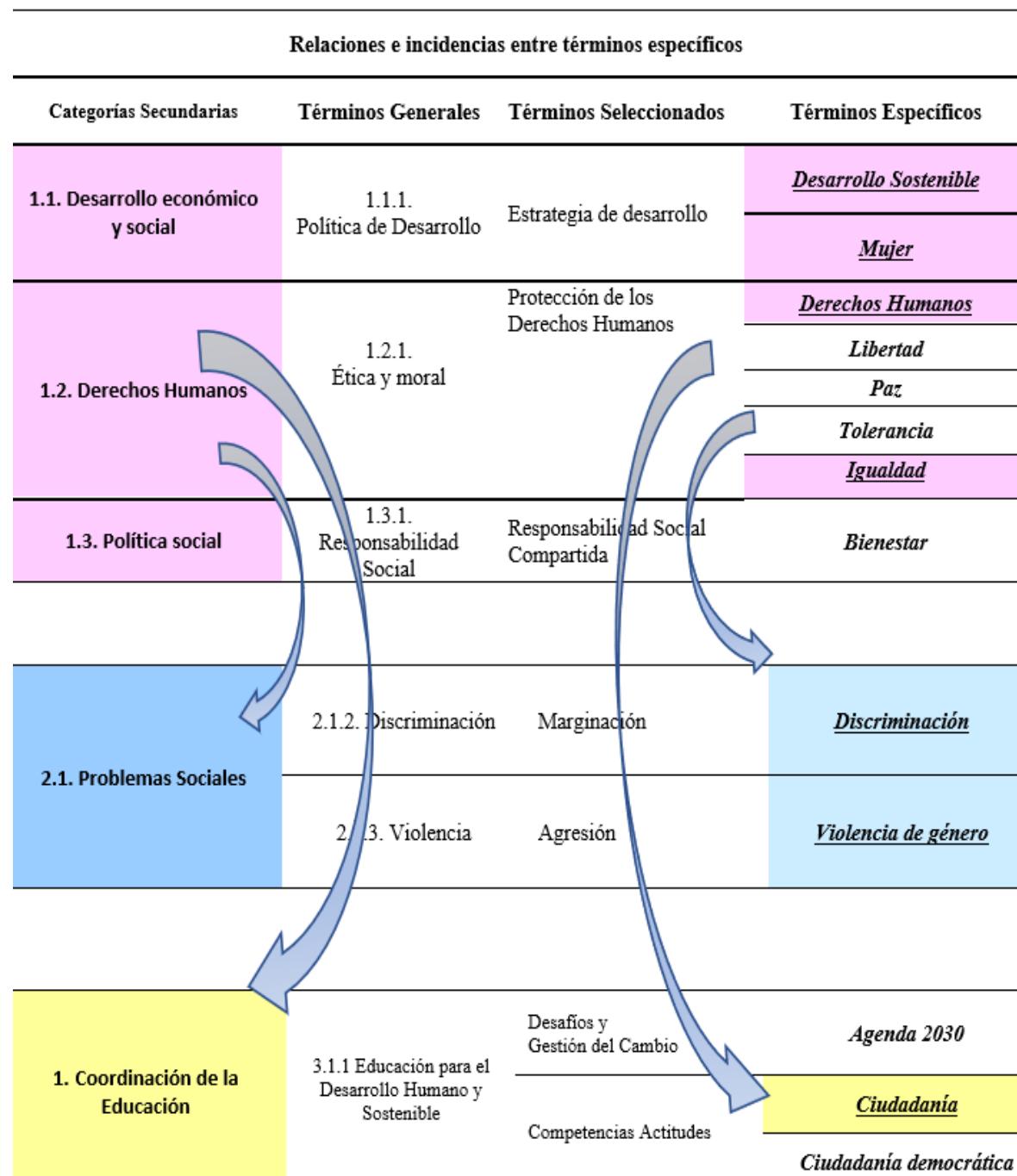
documento 2.- “Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (BOE núm. 295, 2013, p. 97866)

documento 3.- “la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática” (BOE núm. 340, 2020, p.122869)

documento 3.- “prestará especial atención a la reflexión ética e incluirá contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia” (BOE núm. 340, 2020, p.122873)

Se presenta a continuación la *Figura. 83.*, como muestra gráfica de las relaciones indicadas, en la cual se anotan los términos específicos más recurrentes y relacionados entre sí, y se marcan en color los términos más reiterados.

Figura 83. Relaciones e incidencias entre términos específicos



Fuente: elaboración propia

8.1.1.3. Categoría 2. Ciencias Sociales y Humanas, y, términos específicos “Discriminación y Violencia de Género”. Documentos 1. a 5.

La intención de profundizar a través de la segunda categoría en el ámbito de los *problemas sociales* hace que los *términos específicos* del tesoro de la Unesco que se han buscado y analizado en los documentos de la muestra, sean aquellos que más se identifican con “privaciones, con la falta de vida saludable, con la falta de progreso y de prosperidad” (PNUD, 2018, 2019, 2020). Por ello, en esta segunda categoría y en su subcategoría, se confecciona un listado amplio de términos que hacen eco de la pobreza multidimensional aquella que considera la dimensión de la salud, de la educación y del nivel de vida (PNUD, 2018, p.10), y por ello también, se identifican *términos seleccionados* como *hambre y pobreza*, los cuales abarcan unos términos específicos elegidos cuidadosamente para ofrecer el detalle de unos problemas reales como son; la *malnutrición*, la *exclusión social*.

- Discriminación

Además, desde la construcción del esquema de trabajo terminológico se profundiza en la *marginación* y en las diferentes formas que la discriminación entraña, y que producen en las personas aislamiento, ostracismo, problemas de salud mental y sentimiento de incomprendición, para ello se consideran en el esquema los *términos específicos* de *discriminación por edad*, *discriminación sexual*, *homofobia*, *xenofobia*, o *discriminación étnica*. Tener en cuenta todos estos términos, resulta fundamental para plasmar una pluralidad de visiones en el estudio de los problemas sociales y públicos, y, para favorecer un contenido escrito que identifique causas y efectos, así como posibles soluciones proporcionando un marco contextualizado con la educación.

En cambio, resulta llamativo que, en los contenidos de los documentos tratados, no se atiende a las diferencias entre discriminaciones según sean los motivos que las causan, es decir, que sí se cohesionan textos e ideas en torno a la *discriminación* en sí misma, como un problema general, pero no se alerta ni se especifican acciones en relación a las causas que la producen.

Sabiéndose que, por ejemplo, la *homofobia*, o/y la *xenofobia* son problemas muy actuales y que cada problema se forja en un contexto diferente, tiene unas causas diferentes y unas alternativas de resolución también diferentes. Por ello, los contenidos escritos oficiales de gran divulgación, como los tratados en la muestra de estudio, debieran acercar más estas

realidades concretas que conllevan graves repercusiones negativas y perjuicios para quienes las sufren.

De hecho, se advierte la total ausencia en todos los documentos de la muestra del concepto *homofobia*. Y, de entre todos ellos, entre los once documentos, solo aparece una vez el concepto de *xenofobia*, y es en el *documento 1.- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*.

documento 1.- “La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico” (BOE núm. 3, 2014, p.8)

Si bien es cierto que otros documentos apuntan ideas generales sobre los motivos que se considera generan la discriminación, sobre todo en los tres primeros documentos. Apuntando algo muy importante al leer detenidamente los párrafos que a continuación se copian, y es que es relevante advertir si se presentan diferentes marcos de interpretación de los contenidos y del discurso, para constatar si el lenguaje empleado proyecta unas connotaciones donde la discriminación viene dada por una “discapacidad”, por “razón de nacimiento”, “raza”, o “sexo”, o bien, si el lenguaje empleado proyecta unas connotaciones donde la discriminación viene dada por una relación de asunción de una “desigualdad” y de “desprecio” desde quien la causa y hacia quien la sufre, pues las causas, las acciones y las argumentaciones desde la educación y desde la acción de las Administraciones no serían las mismas.

documento 1.- “Las Administraciones educativas fomentarán la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas” (BOE núm. 3, 2014, p.10).

documento 1.- “Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (BOE núm. 3, 2014, p.11).

documento 2.- “La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la

igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo” (BOE núm. 295, 2013, p.39).

documento 2.- “En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (BOE núm. 295, 2013, p.40).

documento 3.- Se reconoce al alumnado el derecho básico a la protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar (BOE núm. 340, 2020, p.79).

- Violencia de género

Tras los comentarios sobre *discriminación*, merece la pena reflexionar ahora, en torno al término específico *violencia de género*.

Con la *violencia* ocurre algo similar a lo ya comentado con respecto a la *discriminación*, y es que sigue siendo un elemento común en la vida de muchas personas, y, además, toma formas y contextualizaciones muy dispares. De hecho, la *violencia interpersonal*, que es distinta de la *violencia autoinfligida* y a la *colectiva*, se define del siguiente modo según indica el PNUD en su Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia, del año 2014:

Es aquella que ocurre entre miembros de una misma familia, en la pareja, entre amigos, conocidos y desconocidos, y que incluye el maltrato infantil, la violencia en la pareja, la violencia sexual, y el maltrato en las personas mayores, siendo por consiguiente un grave problema social y un factor de riesgo para la salud.

Las mujeres, los niños y las personas mayores son quienes soportan la mayor parte del maltrato, el cual contribuye a exacerbar la mala salud a lo largo de sus vidas, contribuye a una muerte prematura debido a que muchas de las principales causas de muerte, como enfermedades cerebrovasculares o coronarias, están vinculadas con experiencias de violencia a través del tabaquismo y el consumo indebido de alcohol y drogas, y, además, se acaba imponiendo una pesada carga en los sistemas de salud, justicia, y asistencia social y económica, (PNUD, 2014). Por estos motivos la violencia, y la violencia contra las mujeres

suponen un problema de nivel superior tanto para la política, como para la sociedad y por ende para la educación.

Los documentos de la muestra u otros similares suponen un espacio realmente adecuado para dotar de significado a esta realidad a partir de evidencias, y, de causas y efectos, contribuyendo tanto a la prevención como a la búsqueda de soluciones.

Antes de reflexionar sobre los contenidos de la muestra, resulta apropiado atender a las ideas expuestas en el artículo titulado *¿Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de género en España? Un análisis constructivista* (López, 2011, p.17), en relación a la evolución que se produce a veces en la representación de un problema y el modo de configurar el marco sobre el mismo en los contenidos, pues pueden ocurrir diferentes situaciones, como, por ejemplo:

1. Un cambio de marco se acompaña de un cambio en la manera de nombrar el problema. El ejemplo que presenta la autora es el cambio de marco desde *violencia doméstica* a *violencia de género*. Cambiando *el dónde* se produce por *la causa* de la misma.
2. Un cambio en la manera de nombrar no va acompañado de un cambio de marco, caso en el que el lenguaje es estratégicamente usado. De este modo, los cambios terminológicos definen el problema bajo varios postulados, pero si se observa en detalle puede ocurrir que no se evidencien cambios reales ni en la definición del problema ni en las soluciones. Por ejemplo, se escribe sobre la *violencia de género*, pero no se cuestiona la desigualdad que se deriva de las relaciones de género.
3. Se emplean diferentes términos y maneras para nombrar un mismo marco, lo cual puede producir controversias. Por ejemplo, el caso de la convivencia de *violencia machista, feminicidio* y *violencia de género*.
4. Se re-enmarca un problema incluso cuando no se producen alteraciones terminológicas. El ejemplo que describe la autora es la ampliación del significado del concepto “matrimonio” a la unión de parejas del mismo sexo. Sin una alteración terminológica, se produce un profundo cambio de marco.

Estas situaciones recién enumeradas, muestran la relevancia del estudio terminológico y semántico, evidenciado que los términos que forman el censo valorativo motivo de este estudio cualitativo de análisis de contenido, construyen la *representación discursiva* “que refleja la organización de la interpretación del mundo que poseen los hablantes” (Oneto, 2007, p.31)

Asimismo, el haber diferenciado esas cuatro posibles situaciones ayuda a identificar más claramente bajo cuál de ellas ha avanzado el contenido escrito de los documentos analizados en la muestra.

A continuación, se procede a comparar la *representación discursiva* de la *violencia de género* entre el **documento 2. Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa**, BOE núm. 295, y, el **documento 3. Ley Orgánica 3/2020**, BOE núm. 340, diseñando para ello una figura de dos columnas que nos permita observar las considerables diferencias. Diferencias no solo por la frecuencia e intensidad del tratamiento del tema, sino por la representación discursiva en sí misma y las nominalizaciones.

El objetivo es ilustrar más gráficamente las diferencias en la representación discursiva señalada, presentando párrafos clave de ambos documentos que muestran los distintos enfoques, enmarcados (*framing*) y usos de términos o nombrados (*naming*) en torno a la *violencia de género*.

Figura 84. Representaciones discursivas documentos 2. y 3., en torno a “violencia de género”

| Representaciones discursivas en torno a “violencia de género” | | |
|--|---|---|
| | documento 2. BOE núm. 295, Ley Orgánica 8/2013 | documento 3. BOE núm. 340, Ley Orgánica 3/2020 |
| Frecuencia | 6 | 14 |
| Frecuencia relativa | 0,02% | 0,03% |
| El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la <i>igualdad efectiva entre hombres y mujeres</i> , así como la <u>prevención de la violencia de género</u> (p. 97867) | | Nuevo enfoque para adaptar el sistema educativo: adopta un enfoque de <i>igualdad de género</i> a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la <u>prevención de la violencia de género</u> y el <u>respeto a la diversidad afectivo-sexual</u> , introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del |

Representaciones discursivas en torno a “violencia de género”

documento 2. BOE núm. 295, *Ley Orgánica documento 3.* BOE núm. 340, *Ley 8/2013* *Orgánica 3/2020*

alumnado con perspectiva inclusiva y *no sexista* (p. 122871)

Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género (p. 97887)

Esta Ley pretende dar cumplimiento a las propuestas del ámbito educativo incluidas en el Informe de la Subcomisión del Congreso para un *Pacto de Estado en materia de violencia de género* aprobado el 28 de septiembre de 2017 (p. 122872)

Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la *igualdad entre hombres y mujeres*, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género (p.97904)

Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, *acoso sexual, violencia de género* y cualquier otra manifestación de violencia, (p. 122923)

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico (p. 97914)

Los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en *materia de igualdad* en los términos establecidos en el art. 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, así como formación específica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes. Del mismo modo deberán incluir formación específica en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia (p. 122918)

Los centros educativos deberán necesariamente incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad (p. 122934)

Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, este designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva de mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, promoviendo los instrumentos

Representaciones discursivas en torno a “violencia de género”

documento 2. BOE núm. 295, *Ley Orgánica documento 3.* BOE núm. 340, *Ley 8/2013* *Orgánica 3/2020*

necesarios para *hacer un seguimiento de las posibles situaciones de violencia de género* que se puedan dar en el centro (p. 122949)

Fuente: elaboración propia

Se constata que en el **documento 2. Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa**, BOE núm. 295, la acción verbal más recurrente es la “prevención” de la *violencia de género*, y, en el **documento 3. Ley Orgánica 3/2020**, BOE núm. 340, junto a esta acción de “prevención” se amplía la acción verbal, pues aparecen otras formas como la de “eliminación” de la *violencia de género*, y, los “protocolos de actuación frente a indicios de acoso sexual y *violencia de género*”.

Se observa, además, en los párrafos extraídos del **documento 3. Ley Orgánica 3/2020**, BOE núm. 340, que existe una profundización en cuanto a la presentación de una realidad y de un grave problema, al determinar que no solo es válida *la prevención*, sino *la detección, la actuación y la eliminación de la violencia de género*. Haciendo referencia también a la necesidad de regular unos protocolos de actuación. Adicionalmente, se hace constar la existencia de un marco regulatorio al hacer mención de: la *Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, y el *Pacto de Estado en materia de violencia de género* aprobado el 28 de septiembre de 2017.

Por tanto, en la configuración del problema y del marco interpretativo de la *violencia de género*, en el contenido del **documento 3. Ley Orgánica 3/2020**, BOE núm. 340, (LOMLOE), de entre las cuatro situaciones descritas en *¿Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de género en España? Un análisis constructivista* (López, 2011, p.17), se atiende a aquella situación en la cual se re-enmarca el problema sin que realmente se produzcan alteraciones terminológicas.

Como se ha advertido, no se ha renombrado el problema, de hecho, los términos *violencia doméstica* no aparecen en los documentos de la muestra, en ninguno, también están ausentes los términos *feminicidio*, y *machismo*, y, en todos los casos se sigue haciendo

referencia a *violencia de género*, como tal. En cambio, se le da una mayor amplitud, un mayor marco y enfoque, se incluye la necesidad de una acción correctora, y de superar y eliminar el problema, no solo de prevenirlo. Y, además, por primera vez el tema de la *violencia de género* es tratado junto a otro tema diferente pero que en cierto modo puede considerarse incluido dentro de una categoría principal similar, como es “*el respeto a la diversidad afectivo-sexual*” (BOE, núm.340, p. 122871), y, “*el respeto por las sexualidades y su diversidad*” (BOE núm. 340, p. 122934).

Siendo por último importante señalar, cómo el contenido de este **documento 3.** BOE núm. 340, *Ley Orgánica 3/2020*, cuestiona la desigualdad que se deriva de las relaciones de género, recordando que el texto realza el enfoque de la *igualdad de género*, ligando los dos términos que más han visto aumentada su frecuencia respecto a los **documentos 1. y 2.:** *igualdad y mujer.*

En este sentido, llama la atención que desde el **documento 4.** BOE núm. 89 *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, el cual fue modificado en 2014, solo se incluya dos veces los términos de *violencia de género*, pero, sobre todo, llama la atención que solo se empleen en el párrafo de “programas específicos de ayuda”, y, en el artículo que trata sobre “límites máximos de admisión de estudiantes”, por tanto sin referirse en ningún momento al marco del problema, ni a la forma de intervención.

documento 4.- “Las Administraciones públicas competentes, en coordinación con las respectivas universidades, establecerán programas específicos para que las víctimas del terrorismo y de la violencia de género, así como las personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente” (BOE, núm. 89, p.27).

documento 4.- “Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la

violencia de género y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios” (BOE, núm. 89, p.14).

8.1.1.4. Categoría 3. Educación, y, términos específicos “Agenda 2030, Ciudadanía democrática y Competencias en Sostenibilidad”. Documentos 1. a 5.

- Agenda 21, Agenda 2030, ODS

El creciente número de colegios, institutos y universidades que están aplicando prácticas educativas que impulsan la sostenibilidad local y global, conlleva cambios y aportaciones tanto en la gestión de dichos centros, como en la práctica docente en sí misma (Unesco, 2014, 2015). Esta incorporación de prácticas debidas en gran parte a la asunción de una realidad cuanto menos compleja, que necesita de un cambio y de una acción corresponsable y colectiva, debe ser parte de una estrategia organizada para el alcance real de un Desarrollo Humano y Sostenible.

En cambio, en relación a los cinco primeros documentos, *subgrupo 1.* de los niveles de Secundaria y Bachillerato, y *subgrupo 2.* del nivel universitario, no se observan términos, ni párrafos acordes con la delimitación y exposición de una estrategia educativa o docente, ni bajo la consideración de la Agenda 21, la Agenda 2030, o los ODS, como opciones o guías de trabajo. Se incide de nuevo, en que esto no es una cuestión de fechas, es decir que no por ser algunos de los documentos de antes del 2015 (fecha de la presentación de la Agenda 2030, y ODS) se debe justificar esta falta de atención, ya que como se ha explicado en el marco teórico los proyectos, las convenciones, y los acuerdos internacionales que reflejan acciones directas a implementar desde la educación se suceden desde los años ochenta hasta la actualidad, y no solo a partir del 2015, (Unesco, 1977, 1980, 1996).

Cuando se construyó y se organizó el esquema de categorías y términos se señaló la *categoría Educación* como la tercera, con la intención considerar la misma como aquella en la cual confluyen las otras dos categorías, en la cual vierten sus realidades las otras dos categorías. De modo que a través en un proceso relacional y con propósito de mejora, la educación tiene en consideración el contexto socio económico y medioambiental para ofrecer y trabajar competencias que entre otras cosas refuercen un modelo de aprendizaje ético donde dicho

contexto proporciona posibilidades para diseñar una pedagogía que forje un sentido crítico-reflexivo, y un comportamiento ético en lo personal y en lo profesional para confrontar la Responsabilidad Social Compartida.

Tras los resultados de presencia y ausencia, sobresale y llama la atención las opciones de mejora en cuanto al censo terminológico empleado, y en cuanto a la contextualización de la realidad que enmarcaría la educación integral para la sostenibilidad.

La Agenda 2030 sí aparece nombrada en el **documento 3**. BOE núm. 340, *Ley Orgánica 3/2020*, aunque resulten prácticamente ausentes las menciones a los ODS, pues solo se hace referencia una vez al ODS 4, para señalar que “los centros ordinarios deben contar con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad, y que las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial” (BOE núm. 340, p.122942).

En el resto de documentos, ni en el **documento 1., 2., 4. y 5.** se hace referencia en ningún momento, por ejemplo, a la Agenda 21, o, a los Objetivos del Milenio.

- Ciudadanía y ciudadanía democrática

Ante la reflexión sobre el empleo del término *ciudadanía* y sobre cómo se enmarca el mismo al ligarle el adjetivo *democrática* merece recordar que ambos pertenecen al grupo de términos específicos que quedan enlazados con aquellos que pertenecen sobre todo a la primera categoría, como son: *igualdad, mujer* (en el marco de la igualdad), *paz, libertad, derechos humanos*, y, *bienestar*, y con aquellos que pertenecen a la segunda categoría, como son. *discriminación y violencia de género*.

Deduciendo que, efectivamente, los documentos que priorizan sobre la *igualdad*, sobre la resolución de problemas sociales, y sobre el *bienestar colectivo*, son aquellos que determinan cómo se edifica una *ciudadanía democrática*, véanse por ejemplo el **documento 2. Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa**, BOE núm. 295, y, el **documento 3. Ley Orgánica 3/2020**, BOE núm. 340.

Por consiguiente, se evidencia la importancia de dar el peso que corresponde a la terminología que promueve la configuración de una sociedad que, tal cual define el Comité de

Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, sería “una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002).

■ Competencias en Sostenibilidad

Y, por último, cabe también llamar la atención sobre el *término específico: competencias en sostenibilidad*, tanto del profesorado como del alumnado, pues mientras que se encuentra muy fácilmente en todos los documentos el término de competencias, *no se refleja en ningún momento el detalle y la individualización de las competencias en sostenibilidad*. En realidad, este aspecto es ciertamente importante teniendo en cuenta el “planteamiento de definir las competencias no solo en términos de desempeño eficientes, sino ligados a los fines de la educación” (Barrón, 2006, p.20), y a su misión social. Además, atendiendo a la primera pregunta de investigación de la tesis sobre la misión social de la educación como base para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y considerando que efectivamente dicha misión social resalta “la búsqueda, la sensibilización y transmisión de *lo humano*” (Barrón, 2006, p.21), las *competencias en sostenibilidad* estarían completando las habilidades, tácticas y estrategias de docentes y del alumnado que resaltan el sentido de la coherencia, la acción y la responsabilidad respecto al Desarrollo Humano y al Desarrollo Sostenible.

Se presenta para finalizar, la tabla con los datos que muestran que efectivamente el tema de las *competencias* es tratado ampliamente en los documentos de la muestra, sobre todo en aquellos referidos al nivel de Secundaria y Bachillerato, pero no así el tema de las *competencias en sostenibilidad*.

Tabla 21. Presencia de "competencias en sostenibilidad" (documentos 1 a 5)

| Presencia del término específico “competencias en/para la sostenibilidad” | | |
|--|--------------|--------------------------------|
| | competencias | competencias en sostenibilidad |
| <i>documento 1.</i> | 63 | 0 |
| <i>documento 2.</i> | 62 | 0 |

Presencia del término específico “competencias en/para la sostenibilidad”

| | competencias | competencias en sostenibilidad |
|---------------------|--------------|--------------------------------|
| <i>documento 3.</i> | 112 | 0 |
| <i>documento 4.</i> | 13 | 0 |
| <i>documento 5.</i> | 2 | 0 |

Fuente: elaboración propia

8.1.2. Discusión de resultados y reflexiones, en torno a los seis últimos documentos de la muestra

Tras haber realizado las oportunas reflexiones sobre los cinco primeros documentos, y habiendo organizado estas en base a la discusión que sugieren las categorías y la terminología específica trabajada, se pasa a continuación a completar dichas reflexiones en torno a los seis últimos documentos, que son los de CRUE.

8.1.2.1. Categoría 1. Política, Derecho y Economía, y, términos específicos “Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, Responsabilidad Social”. Documentos 6. a 11.

Como se explicó través del desarrollo del segundo paso del trabajo cualitativo, *tratamiento del material*, estos seis últimos documentos de la muestra seleccionada son más escuetos y cortos que los cinco anteriores y quedan restringidos al tema muy concreto del título de cada uno de ellos, lo cual probablemente les sirva a sus autores como cinturón que delimita el contenido que en cada documento se presenta, cuando en realidad eso no tendría por qué ser causa para comprimir el marco de justificación y de acción de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en cada uno de ellos, sirviéndose del censo terminológico adecuado para ello.

Ahora, en este nuevo apartado se comienza el estudio del contenido y la discusión de resultados planteando una comparativa entre esos seis últimos documentos, pero, una vez que se observan diferencias o similitudes entre ellos, también se realiza posteriormente un

visionado más global que permite establecer, además, diferencias con los documentos anteriores de los subgrupos uno y dos.

Entre los seis documentos de CRUE se identifica en tres de ellos un mayor empleo de *términos específicos* seleccionados ad-hoc de entre las categorías de los tesauros trabajados, sobresaliendo al respecto sobre los otros tres. Concretamente el *documento 8. Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*, (2012), el *documento 9. Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, (2015), y, el *documento 10. Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*, (2019).

- Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible

Bien es cierto, que los temas de los cuales se ocupan estos tres documentos de CRUE mencionados, propician el uso y la llamada concreta de atención hacia los términos específicos de la primera categoría, relacionado digamos con los “títulos” de *Desarrollo Humano* y *Desarrollo Sostenible*.

En este sentido, es destacable que dichos documentos se desmarquen del resto por empleo de los términos específicos *Desarrollo Humano* y *Desarrollo Sostenible*. En ellos se puede advertir la unión o ligadura de los dos términos, apareciendo por tanto la coocurrencia *Desarrollo Humano Sostenible* quedando estrechamente vinculados y dando más consistencia y marco al significado de la sostenibilidad.

documento 8.- “Las directrices de los nuevos planes de estudio contienen principios para la aplicación de criterios orientadores de los estudios universitarios hacia el desarrollo humano sostenible.” (*CRUE, Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum, 2012*, p.6)

documento 8.- “La Educación Superior es una herramienta clave para promover el desarrollo humano sostenible; responsabilidad asumida por la CRUE en las directrices aprobadas en 2005 y ratificadas en 2011 para la incorporación en todas las titulaciones universitarias de competencias transversales para la sostenibilidad, entendidas como el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que capacitan para

operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad. (CRUE, *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculm*, 2012, p.7)

documento 8.- La inclusión de criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación de la calidad universitaria y en el proceso de evaluación del profesorado, con el fin de asegurar una docencia y una investigación coherente con los principios del Desarrollo Humano Sostenible." (CRUE, *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculm*, 2012, p.7).

documento 9.- "El grupo de trabajo de Sostenibilización Curricular de la CADEP considera que la Educación Superior es una herramienta clave para promover el desarrollo humano sostenible (CADEP, 2012). La comunidad universitaria, de acuerdo con su compromiso con la sostenibilidad en la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía viable y equitativa, considera que es un imperativo ético la generación de una cultura que contribuya a un desarrollo humano integral y ambientalmente sostenible (Asamblea General de Naciones Unidas, 2002)" (CRUE *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, 2015, p.1).

documento 10.- "[...] la Universidad es un actor clave para promover el desarrollo humano sostenible. Su responsabilidad en el ámbito de la educación, desarrollando un pensamiento crítico e incorporando los principios y valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario" (CRUE *Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*, 2019, p.1)

documento 10.- "[...] la Universidad es un actor clave para promover el desarrollo humano sostenible. Su responsabilidad en el ámbito de la educación, desarrollando un pensamiento crítico e incorporando los principios y valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario" (CRUE *Las universidades españolas se constituyen como espacios clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*, 2019, p.1)

En cambio, resulta cuanto menos chocante que apropiándose de lo que desde esta tesis sí se considera una nominación adecuada, al usar tanto *desarrollo humano* como *desarrollo sostenible*, no se produzca una mayor coherencia textual con otros términos específicos de la propia categoría primera y de las otras dos categorías presentadas desde el esquema creado

desde el tesoro de la Unesco (2022) y desde el tesoro sobre Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Yépez, 2004).

Por ejemplo, es remarcable la falta en general del léxico, y por ende de los términos específicos, que concretan aspectos de *igualdad*, de integración de la *mujer*, de *igualdad entre mujeres y hombres*, de concreción sobre los problemas sociales, de *violencia de género* superación de los mismos, de *ciudadanía*, o, de *ciudadanía democrática*, por ejemplo.

Si bien es cierto que en el **documento 8.** se precisa que:

documento 8.- “Hablar de sostenibilidad es hablar de un imperativo ético que tiene que ver con cuestiones de protección del medio natural, reducción de la pobreza, igualdad de sexos, promoción de la salud, derechos humanos, comprensión cultural y paz, producción y consumo responsables, acceso igualitario a las TIC, etc., tal como recoge la Declaración de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)”. (CRUE, *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*, 2012, p.5).

documento 8.- La normativa ministerial vigente especifica que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz. Estas cuestiones conforman los temas prioritarios que la UNESCO promueve en la Década de la Educación para el desarrollo sostenible. (CRUE, *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculm*, 2012, p.7)

Con lo cual sí se registran evidentemente definiciones de aquello que tratan, pero sin entrar en consideraciones que amplíen, expliquen, o identifiquen ni causas ni consecuencias. Es decir, sin enmarcar la realidad del asunto con detalle, sin establecer conexiones entre problemas y sus posibles causas, que permitan establecer pautas y acciones que darían una mayor amplitud y entendimiento a cómo proceder.

- Responsabilidad social

Si por algo se caracteriza el **documento 9.-** *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria*

para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad, (2015), es precisamente por la intensidad y frecuencia de los términos Responsabilidad Social, y la ausencia del resto.

Esto refuerza la idea de que cada uno de los documentos de CRUE, de la muestra, incide vivamente en aquello que por su título queda más claro, pero no se llegan a servir de cada uno de ellos para construir y exponer un marco más completo donde el lenguaje no subraye exclusivamente su carácter descriptivo sino que sea claramente una representación discursiva, lo que Potter (1996) define como “economías de la verdad” aludiendo a la elaboración de representaciones discursivas coherentes al contexto o a los intereses de quien las enuncia.

El **documento 9.-** expone que “el Aprendizaje-Servicio como metodología docente es idónea para el desarrollo de competencias en Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria” (CRUE 2015, p. 3), y habla de este aprendizaje como una estrategia valiosa para incluir la sostenibilidad en los currículums. También menciona el marco de la Estrategia Universidad 2015 y normativas actuales, señalando además que el “Aprendizaje-Servicio enfatiza en los problemas sociales” (CRUE 2015, p. 3). Pero, lo que desde esta reflexión propia se cuestiona es que el documento no incide en qué tipo de problemas, en qué realidades, o, con qué posibilidades de cambio. Por consiguiente, es un documento que informa sobre una posible acción de aprendizaje, pero que no facilita una coherencia textual o unos patrones que establezcan interrelaciones entre los términos y entre las categorías del censo terminológico adecuado para profundizar en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

8.1.2.2. Categoría 2. Ciencias Sociales y Humanas, y, términos específicos “Exclusión social, Discriminación y Violencia de Género”. Documentos 6. a 11.

La segunda categoría responde a la identificación concreta de problemas sociales, con términos referenciados hacia el tema de las capacidades básicas y aumentadas, hacia el tema de la discriminación y hacia el tema de la violencia.

En el censo de términos específicos se hallan: *exclusión social, discriminación, y violencia de género*, pero ninguno de ellos está presente en los documentos de CRUE, salvo

una vez que aparece el término *discriminación* en el *documento 7. Universidad compromiso social y voluntariado (2001)*, con lo cual no es representativo.

Dado que no se localizan en los textos los términos específicos de la segunda categoría, se va un paso más y se opta indagar sobre el uso de *términos generales* ligados a los términos específicos, comprobando que el *término general de pobreza* sí se encuentra, aunque con ligera intensidad. Su frecuencia es: una vez en el *documento 7. Universidad compromiso social y voluntariado (2001)*, y dos veces en el *documento 8. Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculm (2012)*. Con lo cual su empleo tampoco es realmente extraordinario ni en el contenido, ni en el discurso.

Debido también a *la falta de presencia* del término *violencia de género*, se realiza una búsqueda de conexiones para comprobar si pudiera estar contemplado el tema de la violencia de género de algún otro modo en los textos, por ello se buscan problemas derivados o aspectos de menoscabo del estatus de ciudadanía de las mujeres, pero, tampoco aparecen identificados en los contenidos de los últimos seis documentos.

Estas consideraciones conllevan una reflexión acerca de cómo aprovechar eficientemente la comunicación escrita, o de cómo no aprovecharla, considerando que lo primero es diferenciar si el objetivo es el de publicar comunicados que informen sobre el cierre de una reunión y listen unos puntos en un acta y unas definiciones, o, si el objetivo es comprender la amplitud del compromiso hacia la sostenibilidad por parte en este caso de la Universidad con las implicaciones y las dificultades que conlleva así como con la aportación de actuaciones concretas que identifican pasos e indicadores.

Ciertamente estos dos casos, presentan comunicaciones, redacciones y contenidos diferentes, con distintas aproximaciones, con una profundidad diferente, y tal y como se ha advertido en el trabajo de análisis de resultados, con un empleo también muy diferente del censo terminológico y valorativo.

- Términos específicos ausentes

Por tanto, los términos siguientes que sí aparecen de un modo significativo en los cinco primeros documentos de la muestra, ahora en cambio quedan ausentes: *Exclusión social, Discriminación, y, Violencia de Género*.

8.1.2.3. Categoría 3. Educación, y, términos específicos “Agenda 2030, ODS, Competencias en Sostenibilidad”. Documentos 6. a 11.

- Agenda 2030 y ODS

La tercera y última categoría, la de Educación, de nuevo sirve para confirmar que los seis últimos documentos orientan sus contenidos solamente hacia unos aspectos muy concretos y limitados los cuales vienen señalados en el título de los mismos. Lo hacen con unos párrafos que inciden en aspectos generales donde se consideran los espacios de la Universidad como “espacios de influencia de un desarrollo global sostenible no solo respecto al ODS 4, sino a los 17 objetivos planteados” tal y como se lee en el *documento 10.- El compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030 (2019)*, pero, sin adentrarse en una comprensión exhaustiva de los orígenes de la Agenda 2030, ni de sus metas, o de indicadores de rendimiento para el conjunto de las universidades.

Teniendo en consideración este comentario, y por supuesto, por tema de fechas de publicación de los documentos, es el *documento 10.- El compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030 (2019)*, aquel que incide sobremanera en el término específico *Agenda 2030*, diez veces en dos páginas. En este caso, el término de *Agenda 2030* va a acompañado de los infinitivos que proponen una acción, como son: *articular y dar seguimiento a la Agenda 2030, abordar los retos de la Agenda 2030*.

Siguiendo la línea de lo comentado sobre cómo se construyen los contenidos de los documentos de este subgrupo atendiendo casi exclusivamente a un censo terminológico muy delimitado por el título de los mismos, en el *documento 11.- Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado (2020)* que por fecha de publicación sería el siguiente en el orden seguido, ya no aparece el término *Agenda 2030*. Si bien es cierto, que sí señala “la importancia del compromiso ministerial con el logro de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*” (p.2).

- Competencias en Sostenibilidad

Con anterioridad, en el *Capítulo 6.- Investigación Cualitativa*, en el apartado 6.2.2. *Desarrollo del 2º paso: Tratamiento del material* se realizó una descripción y resumen de los documentos de la muestra para conocerlos antes de comenzar la construcción del esquema de

categorías y censo de términos. En ese momento ya se hizo mención de la importancia del **documento 8. CRUE, Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum, (2012)** en lo referente al enfoque del tema de las competencias en sostenibilidad. El documento habla de competencias transversales en sostenibilidad y de cómo estas cumplen con la normativa ministerial vigente (Ley Orgánica 4/2007 de Universidades **documento 4.**) al contribuir para capacitar para operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad. Por tanto, se señala que deben la formación universitaria “debe integrar la promoción del aprendizaje de competencias transversales en el ámbito cognitivo, metodológico y actitudinal, [...] para una comprensión crítica de la problemática social, económica y ambiental, global y local”.

Con lo cual, efectivamente se hace hincapié desde ese documento, en la importancia de integrar las competencias con los contenidos y se habla de transversalidad. Los contenidos transversales “no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad” (Fernández, 2016, p.7), por consiguiente, la cuestión es cómo superar la dificultad de hacer que estos contenidos, y estas competencias, no sean paralelas, ocasionales, o que dependan del interés del profesorado, y para esto, no se ofrecen unas pautas, unas estrategias, ni unas técnicas concretas en la documentación señalada.

El **documento 8.** aporta un listado de cuatro competencias transversales para la sostenibilidad, y, la indicación de dos puntos que deben ser tenidos en cuenta; la revisión integral de los currículums para asegurar la inclusión de contenidos transversales básicos en sostenibilidad, y, la inclusión de criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación de la calidad universitaria y en el proceso de la evaluación del profesorado (CRUE, 2012, p.7).

Con lo cual, se pone de relieve la necesidad de estructurar y trabajar más la profundidad del tema de las *Competencias en Sostenibilidad*, cuestionando:

- en primer lugar: si cuatro competencias son válidas para cubrir el amplio y difícil cambio que supone redimensionar los contenidos en una doble perspectiva, la de acercarlos y contextualizarlos con la problemática de la falta de un Desarrollo Sostenible, y, la de evidenciar la relación que esta problemática conlleva, a su vez, respecto al Desarrollo Humano.

- y, en segundo lugar: cómo se comunica la información sobre las *Competencias en Sostenibilidad*, resaltando ahora la necesidad de comunicar más eficientemente y de formar más adecuadamente a docentes sobre este tema. Y hacerlo de modo que las *Competencias en Sostenibilidad* sean realmente conocidas y trabajadas por el profesorado, yendo más allá de lo explicitado en la documentación observada, y yendo más allá de una formación en sostenibilidad que no entra en un plan de formación docente ad-hoc y que es aceptada solo por docentes interesados en el tema.

La formación en competencias se caracteriza según autores como Hernández, F. (2005, p.51-52) por los siguientes aspectos:

- toma sentido y justifica una necesidad
- plantea un nuevo desafío para los/as docentes
- supone un reto para la comunidad universitaria
- ha de hacerse realidad y convertirse en acción.

Estos aspectos implican que el docente sea impulsor de actitudes y competencias en sostenibilidad del alumnado, dejando de ser un simple transmisor de conocimientos y utilizando nuevas metodologías docentes con nuevos métodos de evaluación (Fernández, 2016, p.137), lo cual se tendrá en cuenta desde esta tesis para desarrollar la propuesta de acciones para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible y para la configuración e incorporación de una Matriz de Competencias del Docente en Sostenibilidad.

■ Términos específicos ausentes o prácticamente ausentes

Para finalizar y antes de expresar unas líneas a modo de cierre de las reflexiones, se expresa que cuanto menos resulta curiosa la falta de atención desde los documentos de CRUE a términos que a continuación se listan, siguiendo el orden establecido en las categorías del esquema trabajado:

- Mujer (desde la óptica de la igualdad, solo una vez en dos documentos).
- Derechos Humanos (solo en dos documentos).

- Libertad (mencionada una vez entre el total de los seis documentos).
- Paz (aparece solo en un documento).
- Tolerancia (ausente).
- Igualdad (solo en dos documentos).
- Bienestar (una vez entre el total de los seis documentos).
- Exclusión social (ausente).
- Discriminación (una vez entre el total de los seis documentos)
- Violencia de género (ausente)
- Ciudadanía democrática (ausente).

8.1.3. Reflexiones finales integradoras sobre el trabajo cualitativo

Las reflexiones y la discusión realizada sobre los documentos del trabajo cualitativo, hacen surgir cuestiones clave que sirven para diseñar la propuesta final de acciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, al ir dando respuesta a las mismas.

Estas cuestiones atan a todos los niveles educativos y enfatizan sobre la importancia de la comunicación escrita además de incidir sobre la actual adecuación que esta presenta, en la forma de construir el contenido escrito en sí mismo y en la forma de emplear el lenguaje para que éste sirva como medio efectivo de construcción social y educativa.

Junto a esto, se plantea cuál sería la forma eficiente de hacer llegar la comunicación escrita a los agentes involucrados, en este caso, se tiene también en cuenta la información que docentes y alumnado proporcionarán en los cuestionarios sobre la categoría, indicadores e índices de *Comunicación*.

El trabajo de análisis cualitativo y clásico de contenido ha servido realmente para organizar la información y pare entender mucho mejor los documentos. De hecho, el método seguido ha proporcionado una mejor comprensión de la representación discursiva a partir de los términos específicos de: *Desarrollo Humano* y *Desarrollo Sostenible*, de los *problemas*

sociales, y también, de la *Agenda 2030* y de las *Competencias en Sostenibilidad* valoradas ambas como herramientas educativas.

En ese proceso se han evidenciado tres aspectos importantes a señalar, teniendo por supuesto en cuenta que no es lo mismo un Real Decreto, una Ley Orgánica, un documento del Ministerio de Educación sobre Estrategia Universidad, un documento de un grupo de trabajo de CRUE:

- 1º. Se han advertido diferencias en cuanto a los resultados del análisis, entre unas primeras lecturas comunes de la documentación, y, unas lecturas en profundidad y tratamiento bajo la metodología cualitativa.

Cuando se realiza una primera lectura, los documentos de CRUE están fuertemente estructurados en torno a la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Esta sensación se obtiene inmediatamente por los títulos tan directamente relacionados con el tema, y por la cadencia de términos como *Desarrollo Humano y Sostenible*, *Agenda 2030*, o *Competencias en Sostenibilidad*. Y también, porque sin duda hablan expresamente de “una redefinición de la misión de las universidades, que se adapte a la situación actual en la que la sostenibilidad es uno de los valores de la sociedad, quedando reflejada en los propios estatutos de cada universidad” (CRUE 2012, p. 3).

De hecho, CRUE se presenta como impulsor de acciones específicas de las Universidades españolas hacia el Desarrollo Sostenible y como tal organizó una serie de equipos de trabajo para abarcar de un mejor modo y con mayor especificidad temas diversos de la sostenibilidad.

Por el contrario, en una primera lectura de los cinco primeros documentos, aquellos que incluyen los otros niveles educativos, Secundaria y Bachillerato, no se aprecia de igual modo ese enfoque directo y “nominativo” de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Puede ser porque sean documentos mucho más largos que nos hacen perder el hilo, o bien porque traten muchos temas en un mismo documento.

Sin embargo, cuando se realiza una lectura que sigue los pasos de la metodología de análisis cualitativo y clásico de contenido se obtienen resultados y apreciaciones muy diferentes. En este momento, y considerando cómo los contenidos de los documentos de la muestra construyen a través del lenguaje, de los términos específicos, y de las representaciones discursivas, su interpretación de cómo encarar el Desarrollo Humano mitigando a su vez las presiones y los desequilibrios planetarios, se llega a otras conclusiones.

En realidad, son los primeros documentos de la muestra analizada (principalmente *documentos 1. a 3.*, y, sobre todo el *documento 3. Ley Orgánica 3/2020 que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación*), aquellos que refieren una mirada atenta hacia el lenguaje y hacia los *términos específicos* extraídos de los tesauros de la Unesco (2022) y del Programa de Andino de Derechos Humanos (2004), y, aquellos que en el acto de nombrar observan la “aparición” de la realidad desplegando por supuesto un cierto marco de interpretación (López, 2011), pero, siendo muy coherentes con la exploración del censo terminológico de las *subcategorías* del esquema creado desde esta tesis relacionadas con los *derechos humanos*, y los *problemas sociales*, y con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

2º. Se han vislumbrado unas relaciones clave dentro del censo terminológico para la construcción del contenido y del discurso, a través de los pasos de análisis cualitativo y clásico del contenido.

Aquellos documentos que explícitamente inciden en la implicación de la educación en la sociedad, en la comprensión de la realidad, en la manera de comprometerse y participar en ella, y, que sobre todo conceden prioridad a la presencia de términos específicos como *derechos humanos, mujer, paz, libertad, igualdad y bienestar*, son también aquellos documentos cuyo contenido articula modificaciones para poner el foco en aspectos de *no discriminación, de prevención o eliminación de la violencia de género*, y de contribución al ejercicio de una *ciudadanía democrática y responsable*.

Poniendo de relieve, por tanto, la existencia de unos puntos de relación o nodos de cohesión entre las categorías, las subcategorías delimitadas y entre los términos específicos de las mismas.

Por consiguiente, en los contenidos escritos sobre la Educación para el Desarrollo Humano y para el Desarrollo Sostenible, conviene atender a un censo de términos específicos relevantes ligado a un modelo o esquema de categorías configuradas ad-hoc, de modo que sirva para incidir en marcos de interpretación de problemas sociales, o de problemas medioambientales, y de la representación estructural de los mismos. Además, también ayuda a contextualizarlos e incidir en sus causas y en sus posibles prevenciones y soluciones desde la educación y desde la acción de las comunidades educativas.

3º. Se ha observado, y resulta curioso, que el término de *Desarrollo Humano* no tiene un uso generalizado, de hecho, tan siquiera en aquellos documentos del primer grupo que sí se han servido generosamente del censo terminológico más adecuado y que han orientado aspectos clave de la educación hacia dicho *Desarrollo Humano*. Y, en cambio, aquellos documentos, del último grupo (los de CRUE), que sí emplean el término de *Desarrollo Humano* son aquellos que menor esfuerzo de nominalización han realizado hacia la importancia de las *relaciones de igualdad*, las *relaciones de igualdad entre mujeres y hombres*, los *problemas de discriminación* y los *problemas de violencia de género*.

Por consiguiente, se podría considerar que existe una falta de comprensión y concreción sobre la estrecha relación entre el *Desarrollo Humano* y el *Desarrollo Sostenible*, y, sobre el tratamiento del mismo en el contenido escrito.

Para finalizar se expone la siguiente figura que representa gráficamente lo explicado, para una mejor visualización y comprensión.

Figura 85. Reflexiones integradoras a través de las relaciones entre el censo terminológico

| Relaciones entre censo terminológico para la construcción del discurso (doc. 1 a 5) | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|---|---|---------------------------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|
| Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales | Términos Seleccionados | Términos Específicos T.E. | Doc. 1 RD 11/05/2014 | Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLOE | Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Doc. 5 Estrategia Univ. (201 | |
| 1. Política, Derecho, Economía | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo Protección de los Derechos Humanos Responsabilidad Social Compartida | <i>Desarrollo Humano</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Desarrollo Sostenible</i> | 1 | 1 | 20 | 1 | 0 | |
| | | | | <i>Integración de la mujer*</i> | 8 | 5 | 30 | 9 | 1 | |
| | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | | <i>Derechos Humanos</i> | 3 | 3 | 12 | 1 | 0 | |
| | | | | <i>Libertad</i> | 1 | 4 | 5 | 0 | 1 | |
| | | | | <i>Paz</i> | 1 | 0 | 10 | 2 | 0 | |
| | 1.3. Política social | 1.3.1. Responsabilidad Social | | <i>Tolerancia</i> | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Igualdad</i> | 15 | 23 | 67 | 20 | 0 | |
| | | | | <i>Biennestar</i> | 1 | 3 | 7 | 0 | 1 | |
| 2. Ciencias Sociales y Humanas | 2.1. Problemas Sociales | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | | <i>Responsabilidad Social</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | |
| | | | | <i>Exclusión social</i> | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Discriminación</i> | 10 | 16 | 21 | 4 | 0 | |
| | 2.1.2. Discriminación | 2.1.3. Violencia | | <i>Violencia de género</i> | 3 | 5 | 14 | 2 | 0 | |
| | | | | <i>Agenda 2030</i> | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>ODS</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 3. Educación | 3.1. Coordinación de la Educación | 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | | <i>Ciudadanía</i> | 3 | 4 | 20 | 1 | 0 | |
| | | | | <i>Ciudadanía democrática</i> | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Competencias en sostenibilidad</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Competencias Actitudes</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Relaciones entre censo terminológico para la construcción del discurso (doc. 6 a 11)

| Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales | Términos Seleccionados | Términos Específicos T.E. | Doc. 6 Crue Cooperación (2000) | Doc. 7 Crue voluntariado (2000) | Doc. 8 Crue currículum (2012) | Doc. 9 Crue Aps (2015) | Doc. 10 Agenda 2030 (2019) | Doc. Crue E (202 | |
|--------------------------------|------------------------------------|---|---|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------------|------------------|--|
| 1. Política, Derecho, Economía | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo Protección de los Derechos Humanos Responsabilidad Social Compartida | <i>Desarrollo Humano</i> | 2 | 1 | 8* | 3 | 1 | 0 | |
| | | | | <i>Desarrollo Sostenible</i> | 1 | 0 | 11 | 6 | 9 | 0 | |
| | | | | <i>Integración de la mujer*</i> | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | | <i>Derechos Humanos</i> | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Libertad</i> | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Paz</i> | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | |
| | 1.3. Política social | 1.3.1. Responsabilidad Social | | <i>Tolerancia</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Igualdad</i> | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | |
| | | | | <i>Biennestar</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| 2. Ciencias Sociales y Humanas | 2.1. Problemas Sociales | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | | <i>Responsabilidad Social</i> | 1* | 0 | 1 | 14 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Exclusión social</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Discriminación</i> | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 2.1.2. Discriminación | 2.1.3. Violencia | | <i>Violencia de género</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Agenda 2030</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | |
| | | | | <i>ODS</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | |
| 3. Educación | 3.1. Coordinación de la Educación | 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | | <i>Ciudadanía</i> | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| | | | | <i>Ciudadanía democrática</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | <i>Competencias en sostenibilidad</i> | 0 | 0 | 14 | 2 | 1 | 0 | |

Fuente: elaboración propia

8.1.4. Discusión de resultados y reflexiones, sobre las hipótesis del trabajo cualitativo

El trabajo cualitativo ha supuesto el adentrarse en unas lecturas de un modo organizado y sistematizado prestando atención a la objetividad con la complejidad de recapitular, organizar, incidir en un esquema de categorías y términos, analizar e interpretar. Todo ello con la intención de captar no solo el contenido manifiesto sino de valorar también el tratamiento y la contextualización de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Las cinco fases del trabajo realizado; la definición del material y unidades de muestreo, el tratamiento del material, la definición del esquema de categorías y unidades analíticas, el análisis clásico del contenido, y la interpretación y reflexión sobre los resultados, han sometido el trabajo a ciertas reglas, procedimientos, y pautas, para efectuar deducciones lógicas y justificadas. Las mismas que permiten ahora reflexionar sobre las hipótesis de esta fase cualitativa, la cual ha sido planteada y usada como una orientación general para reforzar la dirección a seguir en la investigación.

8.1.4.1. Discusión y reflexiones, en torno a la Hipótesis 1, trabajo cualitativo

La hipótesis **H1 cualitativa-** *El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible,* cobra sentido y resulta aceptada principalmente por tres diferentes motivos, los cuales se explican a continuación.

1º. Muchas culturas e historias locales repercuten en la Educación para el Desarrollo Sostenible y la manera en la que esta se interprete y se imparta, pero es importante buscar una concepción común de lo que significa la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2010), dicha concepción común debe ser transmitida correctamente en la comunicación, en este caso escrita, emitida desde instituciones oficiales y coordinadoras de la gestión educativa.

Como se ha observado a lo largo del trabajo cualitativo, un aspecto básico para ello es promover la comprensión de los conceptos y términos subyacentes al Desarrollo Sostenible, de ahí la importancia de atender a dos aspectos clave:

a) comprender la relación y dependencia del Desarrollo Sostenible respecto al Desarrollo Humano, por ello y para ello, se realza el avance y la adecuación hacia la *Educación para el Desarrollo Humano y para el Desarrollo Sostenible*,

b) reforzar el contenido escrito con el censo valorativo terminológico adecuado para representar “las correlaciones necesarias de los sistemas sociales, económicos y ecológicos mundiales” (UNESCO, 2010, p.26) y que docentes y alumnado se sitúen dentro de ellas.

2º. La responsabilidad de adoptar una ética de vida sostenible, y, de tener en cuenta los principios enunciados en La Carta de la Tierra como marco de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (UNESCO 2004, 2019) necesitan de una continua contextualización de los derechos humanos y de los problemas sociales para fundamentar las acciones y las competencias para la sostenibilidad, que debe ser plasmada en los documentos escritos que sirven para asentar la información.

Para conseguir esto resulta muy útil construir unas categorías adecuadas y delimitar un censo terminológico específico sobre el que incidir e integrarlo adecuadamente en los documentos para conseguir tanto la coherencia como la cohesión y vinculación textual.

3º. Independientemente de su forma de Real Decreto, Ley Orgánica, acta, etc., los documentos que tras el análisis clásico de contenido se han valorado como los más completos respecto a la contextualización de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible muestran un amplio uso del censo terminológico que visibiliza los problemas sociales y las manifestaciones que estos tienen.

Puntualizando que un extenso empleo de un determinado censo terminológico y una representación discursiva clara sobre una problemática social, en realidad, va más allá del propio ámbito lingüístico, teórico o simbólico, pues implica mayor visibilidad, sensibilidad e incluso atención política y presupuestaria

(López, 2011), para centrar causas y acciones que incidan en la prevención y eliminación de dichos problemas, en este caso, a través de la educación.

8.1.4.2. Discusión y reflexiones, en torno a la Hipótesis 2, trabajo cualitativo

La hipótesis **H2 cualitativa**- *El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible*, se ha contrastado teniendo en cuenta los documentos y contenidos de la muestra seleccionada versus la complejidad que supone integrar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en todos los ámbitos, dimensiones y niveles⁷⁰ de una comunidad educativa.

Es evidente, que se trata de un proceso de cambio muy complejo en el cual se deben involucrar todos los agentes de la comunidad educativa, esto se puede hacer de un modo más o menos ordenado, más o menos dirigido y controlado, y de un modo más o menos integrado entre los diferentes actores o stakeholders, pero sin duda gran parte del éxito depende de la organización de la completa gestión del cambio que conlleva.

El Desarrollo Sostenible es adoptado en primera instancia por el Ministerio de Educación, en su sentido clásico como enfoque para restablecer los equilibrios entre el medio ambiente, la sociedad, la economía y la cultura. Partiendo de esta definición fundamentada entre esos ámbitos, la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible tiene cabida en los planes de estudio de un modo transversal sin que eso signifique que sea tratada de un modo aislado y/o dependiente del interés de los/as docentes, o sin unas pautas generales, reproducibles y evaluables.

La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible debe considerarse anclada a todas las disciplinas y comprometerse con la dinámica de la Agenda 2030 y de los

⁷⁰ Al hacer referencia a “niveles” de una comunidad educativa, en este caso, no se hace referencia solo al nivel de estudios de Secundaria, Bachillerato o Universidad, sino también al nivel de la organización del trabajo. Se incide por tanto en la importancia en implantar y reconocer la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en/desde el nivel de Gobierno, el nivel de Dirección, el nivel administrativo o de gestión, y, el nivel académico.

Objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo para ello fundamental el modo en que desde las instancias oficiales y directrices se organiza el proceso y se comunica a todos/as.

Como se ha comprobado, entre los documentos de la muestra se tratan con diferente hincapié y perspectiva aspectos propios del ámbito del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible pero no se evidencia una información completa sobre cómo estructurar y consolidar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Lo cual puede llevar a pensar que, si no hay una información específica sobre cómo actuar atendiendo a los diferentes actores y contextos educativos, igual no hay una estrategia definida de un modo global primero y particular después. Señalando que lo fundamental es que se llegue a todos/as los/as docentes y todo el alumnado, y no solo a quienes por su interés profesional o personal se inscriban en una formación específica o leas una documentación ad-hoc.

Queda reflejado en documentos de la muestra, tal y como se señaló en el apartado de reflexiones, que para los niveles de Secundaria y Bachillerato el *documento 3.- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, se adopta un enfoque de igualdad de género, a través de la coeducación que fomenta la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género, y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, y se reconoce la importancia de atender al Desarrollo Sostenible de acuerdo a lo establecido en la Agenda 2030. De hecho, se habla de “incardinar” el Desarrollo Sostenible y la ciudadanía mundial en los planes y programas educativos, cruzando explícitamente las otras educaciones transversales.

Y, en cuanto al nivel de Universidad, en el *documento 8.- CRUE, Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum, (2012)*, se habla de oportunidades de cambio, de impulsar la introducción de criterios de sostenibilidad, de integrar conocimientos, procedimientos actitudes y valores en la enseñanza, además de requerir el refuerzo del compromiso institucional.

Pero, como actuaciones concretas solo señala tres:

1. La revisión integral de la currícula desde la perspectiva del Desarrollo Humano Sostenible.
2. La inclusión de criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación de la calidad universitaria.

3. La inclusión de criterios de sostenibilidad en el proceso de evaluación del profesorado.

Teniendo en cuenta que en realidad estas tres actuaciones, que indudablemente son necesarias, requieren concreción, método de trabajo, seguimiento e indicadores de control, además, de verse acompañadas por otras actuaciones.

Por ello, se señala que en general los documentos de la muestra adolecen de una guía que indique pasos y acciones concretas, útiles pedagógicos o aproximaciones a los programas, que guíen específicamente en la puesta en práctica y en la implementación de un plan de acción común que considere entre otras cosas:

- la comprensión de la Responsabilidad Social Compartida y de las actuaciones a seguir entre los agentes o stakeholders de la comunidad educativa, jerarquizando a estos para plantear acciones, funciones y comunicaciones diferentes para cada uno de ellos,
- una certificación que sirva de clasificación en cuanto a integración de la sostenibilidad no solo en los procesos diarios de trabajo y operativa de los centros educativos, sino en la educación en sí misma,
- la definición de una estrategia general, sus fases, sus hitos en la comunicación,
- la definición de un plan concreto de formación al profesorado, (en el **documento 3.- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, p. 122943**, se indica que en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030),
- unos ejes de trabajo que orienten programas docentes,
- la delimitación de una serie de figuras clave para la transmisión de la información, y para servir de “enlace” entre el compromiso institucional y la realidad de la acción,
- la apropiación de una metodología de trabajo y procedimiento de análisis de problemas y toma de decisiones, que sea replicable en diferentes niveles y entornos educativos,

- la propuesta de unos ejes de trabajo reconocidos por docentes y alumnado para activar una acción pedagógica adecuada,
- la estructuración de un programa de acompañamiento durante el proceso de cambio,
- la delimitación de unos indicadores de desempeño clave en torno a los objetivos a alcanzar,
- la profundización y revisión de las competencias en/para la sostenibilidad, tanto para el alumnado y como para los docentes.

Antes de finalizar este apartado, cabe considerar la importancia de reflexionar sobre las consecuencias relacionadas con no adecuar un plan de acción integral, detallado y replicable que favorezca el trabajo colaborativo y en red, pues de otra manera no es posible llegar a todos/as los/as docentes, ni a todos los niveles de la comunidad educativa. Se hace necesaria la metodología de análisis de problemas y toma de decisiones, y, la definición del trabajo de estrategia y posicionamiento para delimitar acciones y funciones, para organizar a todas las personas involucrados.

Y para concluir, se liga este aspecto clave de estrategia y planificación al de la comunicación y creación de contenido, al resaltar la trascendencia que estas últimas tienen para dar a conocer correctamente dicha información sirviéndose de una terminología adecuada y organizada, y de los canales y refuerzos convenientes.

Figura 86. Discusión de resultados en torno a las hipótesis del trabajo cualitativo

| Discusión de resultados sobre las hipótesis del trabajo cualitativo | |
|--|---|
| Hipótesis trabajo cualitativo | Discusión de resultados |
| H1 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible. | <ul style="list-style-type: none"> - Dicha comunicación escrita debe promover la comprensión de los conceptos y términos subyacentes al Desarrollo Sostenible, atendiendo tres factores clave: <ul style="list-style-type: none"> a) comprender la relación y dependencia del Desarrollo Sostenible respecto al Desarrollo Humano, b) realizar el avance y la adecuación hacia la <i>Educación para el Desarrollo Humano y para el Desarrollo Sostenible</i>, c) reforzar el contenido escrito con el censo valorativo terminológico adecuado para representar “las correlaciones necesarias de los sistemas sociales, económicos y ecológicos mundiales” (UNESCO, 2010, p.26) y que docentes y alumnado se sitúen dentro de ellas. - Construir unas categorías adecuadas y delimitar un censo terminológico específico sobre el que incidir e integrarlo adecuadamente en los documentos permite contextualizar los derechos humanos y los problemas sociales para fundamentar las acciones y las competencias para la sostenibilidad, tal y como se solicita desde la UNESCO (2004, 2019) - Los documentos que tras el análisis clásico de contenido se han valorado como más completos respecto a la contextualización de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible muestran un mayor empleo del censo terminológico que visibiliza los problemas sociales y las manifestaciones que estos tienen. Lo cual proporciona mayor visibilidad y atención educativa para incidir en la prevención y eliminación de los mismos a través de la educación. |
| H2 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. | <ul style="list-style-type: none"> - Los documentos de la muestra tratan con diferente hincapié y perspectiva aspectos propios del ámbito del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible pero no se evidencia una información completa sobre cómo estructurar y consolidar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. - Se recogen frases sobre: oportunidades de cambio, necesidad de integrar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores en la enseñanza, el compromiso institucional y tres actuaciones específicas sobre la revisión de la currícula, la inclusión de criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación universitaria e inclusión de sostenibilidad en el proceso de evaluación del profesorado. - En cambio, carecen de una guía específica e integral de actuaciones concretas e indicadores para la implementación integral de una educación que ponga el foco de atención en aquellos puntos que señalan como “la apuesta del compromiso ministerial con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (CRUE, 2020). |

Fuente: elaboración propia

8.2. INTRODUCCIÓN A LA DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO CUANTITATIVO

A continuación, y siguiendo con la línea de trabajo planteada en el apartado anterior se presenta una reflexión integradora y discusión sobre los resultados del *trabajo cuantitativo*, las cuales tienen como objetivo perfilar unas conclusiones finales, y de este modo, facilitar la posterior propuesta de recomendaciones para el cambio.

Esta reflexión tiene dos partes bien diferenciadas que siguen el orden establecido en el *Capítulo 7*:

- la primera parte hace referencia a las reflexiones, aclaraciones y conclusiones, realizadas sobre los resultados de los ítems de los cuestionarios a docentes y al alumnado, sirviéndose del orden y del esquema planteado que liga categorías, dimensiones e ítems.
- la segunda parte hace referencia a las reflexiones, aclaraciones y conclusiones, realizadas sobre las tres hipótesis planteadas en el trabajo cuantitativo.

Como aclaración importante antes de comenzar, cabe decir que tanto la discusión y la reflexión sobre los resultados del trabajo cuantitativo, como sobre las hipótesis persiguen delimitar tendencias, comportamientos o patrones, para comprender mejor el entorno y la actualidad de la comunidad universitaria en la implementación y el refuerzo de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, por tanto, en general, para reconocer las líneas del proceso de gestión del cambio de la educación que comprende y prioriza la sostenibilidad y los valores que conlleva.

Por tanto, no se trata de realizar una crítica, sino de advertir espacios y áreas de actuación y de mejora, que de otro modo, no hubiera sido posible, pues la riqueza que ha supuesto el tratamiento de las categorías e indicadores propuestas en la metodología han despertado la observación continua en ámbitos muy diferentes como son aquellos propios de: la gestión estratégica, la comunicación, los recursos humanos, el análisis de problemas, la acción responsable colectiva y participativa, etc., permitiendo estos construir una guía completa del plan de acción para adaptación y movilización de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como cultura de centro.

A continuación, se comienza con el apartado y subapartados que exponen la reflexión y discusión sobre los resultados de los cuestionarios, y luego se continúa con el apartado que trata la reflexión y discusión sobre las hipótesis. Siendo importante en ambos casos sugerir y proyectar ciertas preguntas que permitan centrar la propuesta y las recomendaciones según se adviertan oportunidades o bien carencias.

8.2.1. Discusión de resultados y reflexiones, sobre los resultados de los cuestionarios

Con la finalidad de dar alcance a los objetivos propuestos como principales y específicos en el trabajo cuantitativo se procede a ordenar y a recordar el esquema que liga estos objetivos con las categorías de los cuestionarios sobre cuyos resultados se va a reflexionar y discutir en los siguientes subapartados.

Figura 87. Organización objetivos y categorías. Cuestionario a docentes

| CUESTIONARIO A DOCENTES | | |
|--------------------------------|--|---|
| OBJETIVOS | CATEGORÍAS | DIMENSIONES |
| OP 1 OE 1.1 | Conocimientos | A) Formación en Sostenibilidad |
| OP 1 OE 1.2 | Comunicación | B) Comunicación interactiva entre stakeholders, y, externa C) Comunicación interna |
| OP 2 OE 2.1 OE 2.2 | Competencia cívica-social | D) Prácticas docentes E) Reflexión de los/las docentes |
| OP 2 OE 2.3 | Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular |

Fuente: elaboración propia

Figura 88. Organización objetivos y categorías. Cuestionario al alumnado

| CUESTIONARIO AL ALUMNADO | | |
|---------------------------------|---|--|
| OBJETIVOS | CATEGORÍAS | DIMENSIONES |
| OP 1 OE 1.1 | Conocimientos OE 1.1 | A) Formación en Sostenibilidad |
| OP 2 OE 2.1 OE 2.2 | Comunicación OE 2.1 Competencia cívica-social OE 2.2 | C) Comunicación interna D) Prácticas docentes |
| OP 2 OE 2.3 | Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular |

Fuente: elaboración propia

Sin olvidar que los objetivos principales y específicos en la investigación cuantitativa desarrollada son los siguientes:

OP 1. Identificar la existencia de conocimientos, así como de una comunicación específica, que permitan promover e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OP 2. Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida.

OE 1.1. Discernir si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula.

OE 1.2. Comprobar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa.

OE 2.1. Precisar sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

OE 2.2. Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación en Sostenibilidad en aula.

OE 2.3. Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.

8.2.1.1 Reflexiones y discusión sobre los resultados de los cuestionarios. Categoría “Conocimientos” y dimensión “Formación es Sostenibilidad”

En este subapartado se tienen en cuenta los resultados de ambos cuestionarios, el destinado a docentes y el destinado al alumnado, valorando las respuestas dadas a los ítems relacionados con los conocimientos sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, sobre la Agenda 2030 y los ODS, y sobre el concepto de Responsabilidad Social.

Para ello, con la intención de facilitar la lectura, en este y en el resto de subapartados que tratarán las otras categorías y dimensiones, se presentará un punto para la discusión sobre resultados del cuestionario a docentes y otro para el del alumnado, recordando siempre primero, el esquema que clarifica la relación entre objetivos, categorías, dimensiones e indicadores.

Cuestionario a docentes

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|----------------------------|---|---|
| Objetivos OP 1 - OE 1.1 | A) Conocimientos Formación en Sostenibilidad | A.1) Conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible A.2) Conocimiento sobre la Agenda 2030 y ODS |

En el contexto de comprender cuál es el contenido curricular de los centros educativos se identifica también la pregunta siguiente planteada por Barrón, en su artículo *Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales* (2006): ¿desde qué lugar pensar los contenidos para la formación de los /as docentes?

“La formación de los docentes parte del manejo de conocimientos relevantes y pertinentes, de un dominio disciplinario e intenta propiciar la comprensión de los problemas sociales y personales” (Barrón, 2006, p.14). Precisamente en la comprensión de estos problemas y de los desafíos y los retos que presentan, como pueden ser, entre otros: el aumento de la variabilidad meteorológica y climática, que provoca desastres y trastornos en los sistemas económicos, ecológicos y sociales (ONU, 2021), también la violencia de género, el discurso del odio y la desinformación que se utilizan ampliamente tanto en línea⁷¹ como en la vida cotidiana para suprimir las opiniones de las mujeres (ONU, 2021), o, el aumento de las diferencias regionales en materia de protección social que agudizan las desigualdades y las dificultades en especial de mujeres, niñas y niños (ONU, 2021), etc.

Debido, por tanto, a la necesidad de entender estas realidades “se reclama orientar la mirada hacia horizontes más amplios con la finalidad de superar la visión académica y especializada de la realidad” (Barrón, 2006, p.14) teniendo en cuenta que los saberes y las funciones de los/as docentes desempeñan un papel significativo y cuentan con el referente de la misión de las ciencias sociales y de las humanidades, residiendo esta, en el establecimiento

⁷¹ *Violencia en línea*, hace referencia a ataques coordinados para intimidar a las mujeres, silenciarlas y expulsarlas de las plataformas de las redes sociales y de la vida pública, socavando los derechos humanos, la diversidad de los medios de comunicación y la democracia inclusiva.

de compromisos éticos con la realidad social y con la diversidad, y en la cimentación de los valores apropiados de cara al desarrollo humano y sostenible.

Dicho esto, resulta fundamental conocer cuál es el punto de partida en relación al conocimiento que el profesorado y el alumnado de la muestra presentan sobre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, de modo que luego sea más fácil reconocer cuál es la situación de la educación en estos ámbitos.

En una reflexión inicial sobre los datos extraídos de los cuestionarios, se podría considerar como un buen resultado el que solo el 3,85% de la muestra de docentes, indique que *No tiene Ningún conocimiento*, pese a que el porcentaje de quienes indican que su conocimiento es *Muy bueno* sea solo del 10%. Porque, además, un amplio 38,46% señala que su conocimiento es *Bueno*. Se podría decir, por tanto, que en general sí existe formación y conocimiento en estos temas, pero, resulta que cuando se profundiza más en las cifras y en sus posibles consecuencias para la toma de decisiones sobre la estrategia de cambio y los recursos necesarios, se advierte que se pueden realizar dos agrupaciones:

- 1º. entre docentes que consideran que tienen *Ningún nivel*, o *Insuficiente nivel*, alcanzando entonces el 17,7% de la muestra,
- 2º. entre docentes que consideran tienen *muy buen nivel* o *buen nivel* de conocimientos sobre Desarrollo Humano y Sostenible, alcanzando aquí, un 48,46%

Esto, permite observar que el 33,85% estima que su nivel es *Suficiente*, lo que conduce a una reflexión posterior sobre la necesidad de delimitar unos KPI (Key Performance Indicators) o indicadores clave de cara precisamente a evitar consolidar un amplio grupo docente que ni tenga buenos conocimientos, ni sea un motor de cambio para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Tras realizar esta segmentación, relacionada con las agrupaciones indicadas según sus respuestas, resulta fundamental particularizar y detallar sobre qué tipos de conocimientos se está hablando. Para ello se lanza el ítem siguiente del cuestionario en el cual ya se especifica y se concreta sobre las consideraciones de los/as docentes en relación al *conocimiento que tienen sobre los compromisos de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

En este ítem que refuerza la especificidad de la pregunta, se pretende a su vez, recibir una respuesta que muestre más intensidad y, claridad, para ello se clasifican las mismas con: *Indudablemente sí, y, No, no los conozco bien.*

Este segundo ítem, precisamente, muestra un interesante resultado, pues si anteriormente cuando se hacía referencia al nivel de conocimiento que se tenía sobre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, tal y como se ha comentado en párrafos anteriores, tan solo el 3,85% contestó que *No tenía Ningún conocimiento*, en cambio, ahora, un considerable 20,77% contesta que *No los conoce bien*, deduciendo por tanto que:

- 1º. no existe comprensión completa sobre qué es el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y sobre qué implicaciones tiene,
- 2º. cuando se pone nombre y apellidos a una guía que establece pautas concretas sobre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en todos los ámbitos, tal y como son la Agenda 2030 y los ODS, más docentes se dan cuenta de que no lo conocen.

Teniendo en cuenta estos comentarios, resulta interesante desglosar los resultados por niveles educativos, advirtiendo que son los docentes de educación Secundaria y Bachillerato aquellos/as que señalan tener más, o mejores, conocimientos a nivel general sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible. Pero en cambio, posteriormente, son los/as docentes de Universidad quienes señalan tener más, o mejores, conocimientos sobre la Agenda 2030 y los ODS.

También se puede apreciar, que, en todos los segmentos o grupos de los diferentes niveles de docencia, se incrementa enormemente la diferencia de quienes *No tienen ningún conocimiento*, o este es *Insuficiente*, cuando ya se hace referencia a la Agenda 2030 y ODS, señalando que es el grupo de los/as docentes de Máster quien advierte mayor diferencia. Claramente, esta información sirve para establecer un punto de partida tanto a nivel indicadores clave en el proceso de cambio y de formación docente. Por ello, es crucial delimitar primero a través de cuestionarios similares al realizado en este trabajo, o de assessments, niveles iniciales de conocimientos y necesidades formativas concretas al respecto.

Junto a estas ideas, cabe añadir un último dato significativo de cara a reconocer si existe un contexto favorable en cuanto a formación del profesorado y recursos educativos, para fomentar una educación enfocada hacia la sostenibilidad. El contexto siempre resulta de extraordinaria importancia pues, actuará como facilitador e impulsor, o bien, dificultará el proceso y el alcance de los objetivos que se fijen. Crear un ambiente propicio y animado en un proceso de transformación supone en nuestro caso conectar la comunicación sobre el posicionamiento y la identidad de la comunidad universitaria hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, con los aspectos más técnicos de la formación y de la participación.

Pues bien, la muestra docente indica en un 32,65% que *Todavía no se da ese contexto favorable*, en un 38,46% indica que *No sabe si se da ese contexto favorable*, y tan solo el 11,54% indica que *Indudablemente sí se da el contexto favorable*. Lo cual, nos permite reconocer la dificultad de ensamblar y enlazar las diferentes acciones que requiere este plan de gestión del cambio y advertir que justamente esto, es en realidad uno de los factores fundamentales, ya que cuando se habla de interdisciplinariedad y de acciones en múltiples ámbitos y con múltiples stakeholders teóricamente puede parecer sencillo, pero en la práctica entraña una gran complicación por el trabajo de coordinación, organización y disposición continua, que conlleva.

Tras estas reflexiones primeras sobre el cuestionario a docentes en la *categoría de “Conocimientos”* se procede a continuación a contrastar el mismo, en la medida de lo posible, con los resultados de la misma categoría del cuestionario al alumnado. El objetivo de hacerlo así es intentar esclarecer si existe una predominancia de concordancias o de disparidades entre ambos. Siendo la finalidad última, el incidir de un modo más efectivo en la formación tanto del docente, como del alumnado, de cara a una correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Cuestionario al alumnado

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|------------------------------------|-----------------------------|--|
| Objetivos OP 1 - OE 1.1 | A) | A.3) Conocimiento sobre Responsabilidad Social |
| | Formación en Sostenibilidad | A.4) Conocimiento sobre Economía Circular, Agenda 2030 y ODS |

Siguiendo la línea establecida para el cuestionario a docentes, primero se pregunta al alumnado de un modo más general, en este caso en vez de cuestionar sobre conocimientos sobre *Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible*, se opta por cuestionar sobre conocimientos sobre el concepto de *Responsabilidad Social*, para después concretar más sobre otros términos específicos, como *Economía Circular*, y, *Agenda 2030 y ODS*.

En este sentido, se observa primero que prácticamente la mitad de la muestra total de estudiantes, un 45,89%, revela que *Sí sabe lo que significa e implica la Responsabilidad Social*, y, además, un 46,38%, *tiene una idea aproximada*. Siendo el alumnado más mayor, el de Máster y el de Universidad, aquel que con más intensidad contesta de un modo positivo; alumnado de Máster, 72,50% y 25%, y, alumnado de Grado Universitario, 49,45% y 45,79%.

Pero, es importante decir, que posteriormente el 25,44% de la muestra señala que sus profesores *No tratan en clase temas de Responsabilidad Social*, y, el 46,38% indica que *solo algunos/as profesores/as, en algunas ocasiones, sí tratan en clase temas de Responsabilidad Social*.

De modo, que lógicamente cabe la posibilidad de que tengan una idea sobre el significado de la Responsabilidad Social, pero por conocimientos externos al centro educativo. Aunque cabe resaltar que al identificar sus respuestas ante la pregunta abierta: *Nombra algunos temas relacionados con la Responsabilidad Social*, la gran mayoría lo relaciona ampliamente y más en exclusividad, con temas de *Medio Ambiente*, y, en segundo término y con bastante diferencia de intensidad por la frecuencia de términos relacionados, con la *Igualdad* y el

Género. Con lo cual se reconoce un sesgo en la idea que sobre la Responsabilidad Social se tiene.

Estas ideas aquí presentadas, hacen pensar en algo más, relacionado con la definición de la propuesta y guía para el cambio, y, con la implementación efectiva de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y es que: habiendo dado por hecho que el que los/as docentes tengan conocimientos sobre sostenibilidad, significa que se van a trasladar y compartir los mismos en las aulas con el alumnado, en realidad, no tiene por qué ser así. Se advierte, por tanto, que este conocimiento del profesorado debe ligar con la adaptación de competencias y de guías docentes, de organización de tiempos de actividades específicas para impulsar teoría y prácticas sostenibles en, y desde, las aulas y resto de espacios educativos.

Bajo esta crítica reflexiva, y para considerar próximas recomendaciones, es importante:

- 1º. Relacionar y conocer correctamente los términos expuestos de Desarrollo Humano y Sostenible, Agenda 2030, ODS, Responsabilidad Social, Responsabilidad Social Compartida, por parte del profesorado.
- 2º. Complementar la formación a docentes en sostenibilidad, con el seguimiento y control de la eficacia de la misma, e insistir para ello, en lo que de verdad significa implementar, ligar, y poner en práctica en las aulas lo aprendido, de modo que el alumnado pueda constatar que efectivamente; *Sí, habitualmente todos mis Profesores/as tratan en clase temas de Responsabilidad Social.* Se hace necesaria a la par, una adaptación de competencias, guías docentes y pedagogía.
- 3º. Construir un contexto y entorno favorable gracias a la coordinación y organización de las diferentes áreas, acciones y stakeholders, de modo que la formación, la comunicación y la participación activa y colaborativa se acompañan en el tiempo y en el proceso. Lo cual supondría que la cultura de la sostenibilidad fuera un hecho en la comunidad universitaria, y educativa en general.
- 4º. Mantener la premisa de la formación colaborativa y estructurar la formación en torno a unos ejes fundamentales de trabajo que mantengan el sentido de los conocimientos y los valores transmitidos y refuerzen la cohesión social. Ejes

reconocidos por todos los stakeholders y válidos para organizar la propia formación de los/as docentes y del alumnado.

8.2.1.2. Reflexiones y discusión sobre los resultados de los cuestionarios; Categoría “Comunicación” y dimensiones “Comunicación interactiva entre stakeholders, y externa”, y, “Comunicación interna”

Se ha considerado desde este trabajo de tesis que la *comunicación* y la *interacción* que esta conlleva, debían ser una categoría fundamental tanto del trabajo cualitativo como del cuantitativo.

En la fase cualitativa de análisis clásico de contenido, ya se centraron la *comunicación*, la *información* y la *identidad*, como aspectos primordiales de la cimentación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Y ahora, desde el trabajo cuantitativo se complementa la discusión iniciada, incidiendo en la *comunicación interactiva* como base de la acción de cambio de los agentes implicados en el mismo, y, resaltando que el nivel del profesorado en el grado de cambio está estrechamente relacionado con su capacidad para *interactuar* entre ellos y con los demás (Fullan, 2002, p.149).

La *comunicación interactiva* no solo cohesiona a las personas y los equipos internos, sino que también construye una interacción con los stakeholders externos (Romero, 2020, p. 20), por consiguiente, encontrando las Juntas Municipales en uno de los primeros entornos de proximidad a los centros educativos se pudiera considerar como una oportunidad el mantener entre ambos la interacción, la comunicación y las acciones que centran esfuerzos y que los movilizan hacia la dirección deseada para alcanzar unos objetivos compartidos hacia la sostenibilidad.

Cuestionario a docentes

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|------------------------------------|-----------|---|
| Objetivos OP 1 - OE 1.1 | B) | B.1) Interacción comunicativa a nivel municipal en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad |
| | C) | C.1) Interacción comunicativa entre docentes y el centro educativo, (y viceversa), en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad |

En el caso de la muestra observada, se constata que hay recorrido de mejora en cuanto a la *comunicación interactiva*, pues al hacer referencia a la información que los/as docentes tienen sobre iniciativas de Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible de sus Juntas Municipales, un amplio 63,08% señala que *No sabe*, y entre el resto que sí sabe, resulta que un 11% indica que *No, no se están realizando*.

Dicho lo cual, cabría revisar tanto la comunicación, la información y el contenido, ofrecidos desde las Juntas Municipales, como la predisposición, la alerta y la escucha activa de los/as docentes, necesarias también para la correcta recepción de dicha comunicación. La evaluación de estos aspectos también muestra si hay una proactividad por parte de docentes no solo para solicitar información, sino para la involucración y la participación en actividades, así como para trabajar en condiciones más cooperativas e implicarse más en la resolución de problemas a través de un intercambio activo de ideas y prácticas (Fullan, 2002, p. 147).

Por ende, a la vista de los resultados, y considerando como se ha comentado, que la comunicación se interrelaciona, con la acción colectiva, con la participación, y por supuesto con el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia y del compromiso, en cualquier caso, no habría que dejar la misma a la improvisación, sino conferirle la importancia que necesita, y, acompañar la gestión del cambio y la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible con el *plan integral de comunicación*.

Del mismo modo, se recalca la necesidad de establecer en el interior de la comunidad universitaria una *comunicación interna, descendente y ascendente*, sabiendo que puede haber herramientas que propicien ambas, pero que por sí solas no son efectivas, como, por ejemplo; la publicación del compromiso de la institución pero sin el adecuado impulso y promoción del mismo de cara al posicionamiento de este como bandera del cambio, o bien, el conocido “buzón de sugerencias” que puede resultar un simple adorno si no hay transparencia y estímulo para su adecuado uso.

Al observar los resultados del cuestionario a docentes que desglosa datos según niveles educativos, llama la atención los porcentajes tan altos que hay en todos los niveles y que muestran que el profesorado *tiene dudas sobre cuál es el compromiso institucional* de sus centros en pro del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible (entre un 52% docentes de Universidad y un 66% docentes de Educación Secundaria y Bachillerato). Se puntuiza, además, que es entre los/as docentes de Universidad entre quienes el porcentaje de aquellos/as que *No conocen dicho compromiso*, es el más elevado, concretamente un 31%, respecto a un 19% entre docentes de Educación Secundaria y Bachillerato, y un 16% entre docentes de nivel Máster.

Con el mismo interés, se puede señalar en lo que se refiere al conocimiento que indican tener los/as docentes sobre si existe en sus centros un canal de comunicación y respuesta de sugerencias estable en temas de Educación en Sostenibilidad, que sobre la muestra total un 57% *No sabe si existe dicho canal*, y por niveles de docencia, entre el colectivo docente el mayor porcentaje se encuentra entre aquellos/as del nivel de Universidad, pues entre los/as mismos/as, el 62,67% *No lo sabe*.

Cuestionario al alumnado

| OBJETIVOS OP 1 - OE 1.1 | CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|----------------------------|--------------|-------------------------------|--|
| Objetivos OP 1 - OE 1.1 | Comunicación | C) Comunicación interna | C.2) Alineación del compromiso y de los esfuerzos en la Responsabilidad Social Compartida por parte de docentes, para reconocimiento del alumnado del Desarrollo Humano y Sostenible |

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|-----------|-----------|---|
| | | C.3) Reconocimiento de valores de identidad del Desarrollo Humano y Sostenible, comunicados por el profesorado e internalizados por el alumnado |

Con la finalidad de completar la discusión sobre la comunicación interna, también se tiene en consideración las respuestas del cuestionario al alumnado, profundizando así en la situación de la *comunicación interna descendente*, ahora en el nivel entre docentes y estudiantes. Visto lo cual, en este caso, se percibe que es posible mejorar en esta comunicación específica, teniendo múltiples posibilidades para ello, como por ejemplo; informando en las aulas, comentando situaciones concretas a través de recursos como la prensa, vídeos, documentales, series de televisión, etc., también creando actividades y prácticas ad hoc por parte del profesorado teniendo como marco la sostenibilidad, la Agenda 2030, los ODS, la igualdad y la desigualdad, la economía circular, el replanteamiento de la distribución comercial, los hábitos de consumo responsables en la alimentación y en el textil, o, el cuidado del agua, entre otros muchos temas pertinentes.

Estas indicaciones son relevantes y a tener en cuenta, pues entre la muestra total de 401 estudiantes de diferentes niveles académicos y diferentes centros educativos, un 25,44% menciona que sus profesores *No tratan en clase temas de Responsabilidad Social*. Pero, al precisar más los ítems para obtener información concreta sobre el tema de la Economía Circular y de la Agenda 2030, en el primer caso un 60,85% menciona que en sus clases *No se ha tratado el tema de la Economía Circular*, y, luego un 66,83% que *No se ha tratado el tema de la Agenda 2030 y los ODS*. Volviendo a apreciar, como ya ocurrió al analizar la Categoría de *Conocimientos* en el cuestionario a docentes, que cuando se habla de Responsabilidad Social parece que sí tiene información, pero en cuanto se centra la pregunta concretada sobre la Agenda y los ODS tanto docentes como alumnado son más conscientes o bien de su falta de conocimiento al respecto, o bien de que en realidad no se tratan en clase estos conceptos.

Así pues, y teniendo además en consideración que uno de los aspectos más relevantes en el que incide “una enseñanza explícita y progresiva hacia el Desarrollo Humano y Sostenible es la actitud racional de los estudiantes” (MEN 2021, Baeza 2021, p. 66) y su

liderazgo en la acción individual y colectiva, cabe señalar, por consiguiente, la necesidad de mejorar el eslabón de la comunicación interna hacia los estudiantes siendo el profesorado parte fundamental de este.

8.2.1.3. Reflexiones y discusión sobre los resultados de los cuestionarios; Categoría “Competencia cívica-social” y dimensiones “Prácticas docentes” y “Reflexión de los/as docentes”

En este apartado se tienen en cuenta los resultados de ambos cuestionarios, valorando las respuestas de los ítems creados para las dimensiones *Prácticas docentes*, y, *Reflexión de los/as docentes*, las cuales a su vez dependen de la categoría *Competencia cívica-social*.

La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible se apoya en un pensamiento crítico-reflexivo, en un aprendizaje social y en una acción de cambio en entornos participativos, de deliberación y de adaptación (Weinstein, 2013; Baeza, 2021) que reconoce la enseñanza en valores y la pedagogía emocional como recursos primordiales junto a los conocimientos técnicos necesarios para construir un espacio educativo clave para el alcance de las metas de la Agenda 2030 y de sus ODS (Baeza, 2021). Dado lo cual, las reflexiones y discusión que a continuación se muestran son relevantes de cara a reconocer actitudes y vivencias como núcleos centrales de las recomendaciones específicas de una acción educativa hacia la Responsabilidad Social Compartida.

Cuestionario a docentes

| OBJETIVOS OP 2 - OE 2.1 Y OE 2.2 | CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|---|
| | Competencia cívica-social | | D.1) Participación de los/las docentes en actividades de su centro educativo |
| | | D) | D.2) Participación de los/las docentes en actividades junto a otras instituciones |
| | | Prácticas docentes | E.1) Responsabilidad Social Compartida y compromiso del quehacer del docente |
| | | E) | |

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|-----------|------------------------------|-------------|
| | Reflexión de los/as docentes | |

Del mismo modo que se tiene la pretensión de movilizar entre el alumnado “actitudes prosociales” (Gervilla y Quero, 2014, p. 148) que ponen en valor la responsabilidad compartida, entre el profesorado también debe existir esa movilización de actitudes las cuales permiten mejorar las relaciones entre ellos/as y participar de manera más cooperativa tanto en su colectivo profesional como con distintos grupos de la MAS2R.

La participación del profesorado en actividades sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, llevadas a cabo por sus centros o bien junto a otras instituciones manifiesta la existencia de un contexto de aprendizaje y de un trabajo conjunto entre miembros de la comunidad educativa. Este trabajo pasa, en primer lugar, por conocer la realidad donde va a tener lugar la práctica educativa, reconocer, por tanto, la realidad de nuestro entorno cultural, económico, medioambiental y social, y, en segundo lugar, por establecer un *trabajo coordinado* o *Trabajo en Red* apostando por el incremento de vínculos entre docentes, y también, con los diferentes agentes educativos para establecer propuestas de intervención y “tender puentes entre la teoría y la práctica” (UNESCO, 2022; Azorín, 2021).

Al focalizar la atención en los resultados del cuestionario a docentes sobre los ítems en torno a la participación en actividades concretas, y a la colaboración multidisciplinar con otros docentes para desarrollo de nuevos proyectos para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, la información recopilada muestra la existencia de un sistema donde la contribución colectiva, los intereses compartidos y la interdependencia encuentran vastas posibilidades de mejora.

Cabe mencionar al respecto que un 76,15% de los/as docentes de la muestra *No había participado en actividades para la promoción de la educación en sostenibilidad, en su propio centro educativo*, y, además, un 80% *No había participado en proyectos o actividades que incluyeran a otros centros, agentes o stakeholders*.

Estos resultados que reflejan un desequilibrio negativo, cuanto menos, conllevan el cuestionarse el porqué de los mismo, pudiendo abordar distintos escenarios y posteriores recomendaciones según los motivos que los respalden. Es decir, que cabría pensar si se debe instar a los/as docentes a ser más proactivos y dinámicos en cuanto a participación, véase también reflexión y acción, se refiere, o si bien, bajo una perspectiva más completa, también habría que valorar en cada caso si realmente se están promoviendo estas actividades y si se están comunicando y organizando las mismas de un modo eficiente por parte del área que corresponda.

Este cuestionamiento sobre los motivos de la falta de participación ayuda a reconocer mejor la situación general y también reconocer si existe un entorno más o menos favorable para el cambio. Al realizar esta reflexión se considera que para disminuir las barreras creadas por la escasa participación o por la falta de una correcta implementación de actividades ad-hoc, la cultura de la sostenibilidad se antoja como un activo primordial de la Universidad y en general de los centros educativos, y, por tanto, el empoderamiento de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible acompañaría inevitablemente a dicho cambio cultural y organizacional. De este modo y siguiendo un proceso de cambio consecuente y estable se reorganizarían equipos de trabajo específicos, se integraría mejor la participación y el *Trabajo en Red* dentro de la agenda habitual del profesorado, y, se dispondría de un plan de acción más eficiente y con un seguimiento en el tiempo.

Una vez considerados los comentarios relativos a la dimensión *Prácticas docentes*, y para completar la discusión en torno a la categoría *Competencia cívica-social*, se incluyen ahora los comentarios reflexivos y discusión en cuanto a la dimensión *Reflexión de los/as docentes* se refiere.

Habiendo señalado en el marco teórico la relevancia del “aprendizaje humanizador” (Savater, 1997), sin duda se tiene en cuenta el mismo al mencionar la competencia cívica-social, por la estrecha relación que ambos presentan. Este aprendizaje implica innumerables matices y extensiones debido a las interrelaciones que conlleva entre personas, y también, debido a que se transmite aquello que se considera humanamente relevante. Y, precisamente, en el necesario proceso reflexivo en el cual se enmarca, se produce la intelectualización para priorizar y atender académica, intelectual y profesionalmente a multitud de aspectos considerados relevantes y que engloban tanto “lo humano” como “lo sostenible”.

A través de los ítems del cuestionario a docentes, P17, P18, P19 Y P20, se espera reconocer si existe una relación directa entre *la sensibilización*, en temas concretos de sostenibilidad, y, *el posterior paso a la acción*. Concretamente, se busca información relativa a las creencias de los/as docentes sobre cuál es su responsabilidad en el quehacer docente, con la intención de establecer algún nexo o relación entre estas consideraciones y la realidad práctica. Dicha realidad práctica se valora gracias a la información relativa sobre si existe un contexto favorable para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en cuanto a su formación y recursos, y también, gracias a la información de la siguiente y última categoría *Compromiso académico con la sostenibilidad*.

Según los resultados del cuestionario, sí que hay una asunción casi total sobre la siguiente idea: *el centro educativo Sí debe impulsar el pensamiento crítico y la proactividad del alumnado hacia el Desarrollo Humano y Sostenible*. De hecho, el 92,13% está *Totalmente de acuerdo*, y, *De acuerdo*. Además, *Sí se considera que se tiene alguna responsabilidad en el propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida*, el 83,85% de la muestra docente indica que *Sí, independientemente de la asignatura que imparta*.

Dicho lo cual, sí existe una sensibilidad específica de los/as docentes que iría más allá de su compromiso personal, por tanto, se debería observar también en su desempeño y esfuerzo docente. Pero, en realidad, ¿se debería dar por hecho, que esta sensibilidad supone que los/as docentes estén inmersos en lo que entendemos como la Cultura de la Sostenibilidad de la Universidad, o del centro educativo? y no solo eso, sino que ¿se debe dar por hecho que eso significa específicamente que los/as docentes tratan en las aulas aspectos relacionados con el aumento o la disminución de las desigualdades sociales, o por ejemplo, con el desperdicio de alimentos, con la comprensión de la equidad, con la relevancia del acceso a la salud y al agua limpia por parte de todas las personas, con las migraciones obligadas debido a conflictos armados, o con la mayor vulnerabilidad de mujeres, niños y niñas en zonas de riesgo climático?

Pues bien, en realidad, se aprecia que no se debería dar por hecho. Por consiguiente, cabe discernir con claridad entre la sensibilidad que uno declara tener sobre su *responsabilidad social* como docente, y, el paso a la acción para el cambio. Al comparar el dato del porcentaje de la muestra docente que *Sí asume que su profesión conlleva una responsabilidad social*, el 83,85%, con el porcentaje que considera que *Sí existe un contexto favorable para la educación*

en sostenibilidad, que ya solo es el 11,54% de la muestra, y, al compararlo también con el elevado porcentaje del 64,61% que responde que en su quehacer docente *No trabaja las competencias en sostenibilidad*, se puede advertir no tanto una incongruencia en las respuestas, sino más bien, la falta de un pertinente trabajo de gestión del cambio en el entorno de la comunidad universitaria y educativa en general.

En este sentido, se puede decir que resulta fundamental el trabajo de promoción y de facilitación por parte de la organización del equipo de gestión del cambio en favor de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, para precisamente, actuar de palanca impulsora y permitir el paso de la sensibilización a la acción.

Cuestionario al alumnado

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|---|--------------------------------------|--|
| Objetivos OP 2 - OE 2.1 y OE 2.2 | Competencia cívica-social | D.3) Recuerdo de la implementación docente de temas o actividades en aula, específicos de la sostenibilidad D) Prácticas docentes |

La competencia cívica-social por lo que significa en sí misma también resulta de gran importancia para la trayectoria y las actitudes socialmente responsables del alumnado, ahora y en su futuro personal y profesional. De ahí, la relevancia de dicha competencia en el profesorado como refuerzo de conductas y competencias positivas de sostenibilidad para el alumnado.

Merece la pena en este punto, hacer mención al desglose por niveles académicos sobre las respuestas que el alumnado ofrece a los ítems P.8., P.9. y P.10.

En los dos primeros, se pregunta si reconocen el tratamiento en aula de la Economía Circular, y de la Agenda 2030 y ODS. Se recuerda que a nivel global el alumnado en un 60,85% indica que *No se ha tratado el tema de la Economía Circular*, y, en un 66,83% que *No se ha tratado el tema de la Agenda 2030 y de los ODS*. Siendo relevante señalar que solo en los últimos cursos de los niveles universitarios pese a contar con cifras altas, pues un 45,77% del alumnado contesta que *No se ha tratado el tema de la Economía Circular en sus aulas*, se

encuentra una mayor dedicación al tema concreto de la Economía Circular, pues en 4º de la ESO el 97,44%, y en Bachillerato el 73,47% contesta que *No se ha tratado el tema de la Economía Circular.*

Considerando, además, que al indagar sobre la Agenda y los ODS, de nuevo en los últimos cursos de Universidad es donde más se han tratado estos temas en aula, en cambio, ahora es en Bachillerato donde los datos son más negativos pues el 85,71% contesta que *No ha tratado en clase la Agenda 2030 ni los ODS.*

Para finalizar las reflexiones y discusión sobre el cuestionario al alumnado, es importante hablar sobre cuáles son las materias o áreas desde las que se tratan los temas de sostenibilidad, pues claramente destaca la asignatura de economía con un 38,32%, seguida del área de proyectos y actividades extraescolares con un 23,35%. Mostrando así la fuerza de la no involucración general de todas las materias y asignaturas en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

En cualquier caso, se escriben a continuación unas consideraciones que refrendan lo comentado respecto a la necesidad de impulsar la cultura de la sostenibilidad y la acción concreta en las aulas, y es que: No son prioritarios para su tratamiento formal en todas las asignaturas y niveles académicos, los temas concretos de Desarrollo Sostenible como son la Economía Circular y la Agenda 2030-ODS, cuando en realidad sí debieran serlo. Y, además, no hay un tratamiento global y conjunto entre los temas de Responsabilidad Social, de la Economía Circular, de la Agenda 2030 y de los ODS.

Se hayan, por tanto, en este ámbito, posibilidades de mejora tanto en la formación docente como del alumnado, y se necesita el empuje de las instituciones, y de las comunidades educativas para que los/as docentes consideren en todos los niveles académicos la acción reflexiva y práctica, y se acelere la cadena del traspaso de conocimientos, y de mejora de competencias y habilidades para el desarrollo sostenible.

8.2.1.4. Reflexiones y discusión sobre los resultados de los cuestionarios; Categoría “Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum” y dimensión “Sostenibilidad curricular”

Cabe señalar en este apartado antes de comenzar el mismo, el sustancial y considerable vínculo que existe entre; los conocimientos y la formación docente, la competencia cívica-social, y, la sostenibilidad curricular. Vínculo que hace que los cambios y las mejoras en alguno de ellos, afecte muy directamente a los otros.

De modo que, habiendo señalado a la competencia cívica-social como una de las categorías y aspectos más significativos en la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, a continuación, se reflexiona y discute respecto de la sostenibilidad curricular como recurso y medio que cimenta, consolida y refuerza dicha competencia cívica-social. Incidiendo en que, para ello, se debe procurar una acción bien dirigida hacia la función social de transmisión y saber no solo académico sino de aquel que conduce “hacia la concepción sostenible de la relación del hombre con la naturaleza, de su capacidad de dominio, y, de utilización y de aprovechamiento” (Barrón, 2006, p. 16)

Concretando en el ámbito universitario, desde CRUE y concretamente desde el documento *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*, aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18/04/2005, aprobado posteriormente por Asamblea General CRUE el día 27/10/2005, revisado en sesión Plenaria CADEP en la Universidad de Zaragoza el día 17/06/2011 y ampliado en sesión Plenaria de CADEP el día 9 de marzo de 2012 en Valencia, y presentado en la Asamblea General de la CRUE de 28 de junio de 2012 en la Universitat de Girona, se obtiene información válida en cuanto a la importancia de la sostenibilidad en el currículum, pero, sirve también para advertir cómo han ido pasando los años desde el 2005 hasta la actualidad y cuán difícil resulta llevar a la práctica lo escrito en un documento de cuatro páginas, de siete si se tienen en cuenta los anexos.

Esto documento de CRUE, tratado también desde la investigación cualitativa de esta tesis, sirve de apoyo al análisis cuantitativo realizado y por ende a las reflexiones y discusión que a continuación se exponen.

Cuestionario a docentes

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|------------------------------------|---|--|
| Objetivos OP 2 - OE 2.3 | Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular F.1) Evaluación de la sostenibilidad F.2) Competencias de/para la sostenibilidad |

Se recuerda que en la muestra docente más de la mitad, el 57,69%, señala que la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en los cursos o materias que imparten *No están incluidas en el contenido curricular*, y teniendo en cuenta que en realidad esta cifra es superior puesto que un 9% más contesta que *No lo recuerda*. Por tanto, se hablaría de casi un 67% de la muestra docente.

Incluso pudiendo incluso considerar, que, en realidad, cabría la posibilidad de que una parte de estos/as docentes pudiera estar equivocada porque sí estuvieran incluidas de algún modo las competencias en sostenibilidad en el currículum, pero, aun así, de poco serviría que sí estuvieran incluidas si en realidad los/as docentes no llegan a conocer las mismas.

Un aspecto a resaltar sobre este resultado, es que un 15,38% del total de los docentes que respondieron que *No están incluidas*, por su *iniciativa propia sí incluyen la perspectiva y/o evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible*, dando qué pensar acerca de la falta de unicidad en la acción global, y la falta de directrices claras en nuestro ámbito de estudio.

Junto a estos comentarios, otro de los resultados del cuestionario a docentes sobre el cual reflexionar es aquel que muestra la valoración que ofrece el profesorado sobre el nivel de las competencias de su alumnado respecto al Desarrollo Humano y Sostenible, puesto que solo el 2,31% señala que el nivel es *Muy bueno*, luego un 12,31 % que es *Bueno*, y en el otro extremo, un 26,92% indica que *No es suficiente*, un 5,38% indica que *No tienen Ningún nivel*. Y, un 17,69% *No sabe*. Por consiguiente, el profesorado de la muestra que contesta que los niveles son bajos, o bien incluso que ni sabe cómo son esos niveles, quedaría en un 50%.

Dicho esto, se podría entrar en el debate de por qué unos/as profesores/as sí indican que la perspectiva de la sostenibilidad está incluida en el contenido curricular y otros no, y por qué unos/as realizan la labor de incluir dicha perspectiva en el currículum y otro no. Entonces, se hace valer la idea de que no se debería dejar la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible a la buena voluntad del profesorado, sino a la buena organización y al contexto óptimo que permitan alcanzar además de la concienciación de todos los agentes, la práctica y el desarrollo de las competencias en sostenibilidad tanto del profesorado como del alumnado, de un modo regularizado.

Por consiguiente, y ante la confusión advertida en cuanto a la práctica real sobre la sostenibilidad en el currículum, resulta indispensable adentrarse un poco más no solo en cuanto a las perspectivas la evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible en los cursos o materias, sino, en cuanto a las competencias concretas identificadas al respecto.

En apartados anteriores se ha hecho eco tanto de la necesidad de instruir al profesorado en conocimientos como en competencias, y, de la necesidad de impulsar la gestión del cambio completo que no olvide tal y como se indica en el documento de CRUE concretando para las universidades, que:

... La educación superior es una herramienta clave para alcanzar un Desarrollo Humano Sostenible. Esto obliga a la universidad a rediseñarse, pues no puede seguir funcionando como hasta ahora si quiere formar profesionales capaces de afrontar los retos actuales y futuros. En este sentido la universidad no debe limitarse a generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades; como parte de un sistema cultural más amplio, su rol es también el de enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes requeridos por la sociedad.
(CRUE, 2012, p.2)

Por ello, al centrar la reflexión y discusión en este punto sobre la muestra del profesorado de educación universitaria supone una contrariedad que el 65,33% *No trabaje las competencias en sostenibilidad*. Esta cifra puede además ser desglosada entre el 41,33 % que señala que *No las trabaja por no estar las mismas incluidas en el plan de estudios*, y el 24,00% que *No las trabaja porque no sabe cuáles son*.

Esto hace advertir, que uno de los desafíos al cual se enfrentan los/as docentes, es el de encontrar información precisa sobre cuáles son las competencias del profesorado. Lo cual no es tarea fácil. En el documento de CRUE se encuentran enumeradas cuatro competencias transversales para tratar la sostenibilidad, con el fin de que sean integradas en la comunidad universitaria.

Las competencias señaladas por CRUE como transversales para la sostenibilidad, con el fin de que sean integradas en la formación universitaria son:

SOS1.- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.

SOS2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.

SOS3.- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

SOS4.- Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

La enumeración de estas competencias conlleva en un principio el que fueran revisadas la nuevas titulaciones asegurando “la inclusión de los contenidos transversales básicos en sostenibilidad en todas las titulaciones en coherencia con las competencias definidas” (CRUE, 2012, p. 7), además de “incluir criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación de la calidad universitaria y en el proceso de evaluación del profesorado, con el fin de asegurar una docencia y una investigación coherente con los principios del Desarrollo Humano Sostenible” (CRUE, 2012, p. 7).

Dicho esto, cabe preguntarse en primer lugar si esas competencias son las cuatro únicas competencias que definirían “el conjunto de saberes, saber-hacer y saber-ser, necesarias en la profesionalización del enseñante⁷²” (Altet, 1996, p. 33) en cuanto a la sostenibilidad se refiere,

⁷² Las competencias del “enseñante-profesional” (Paquay, et al.1998), se entienden como tal; el conjunto de saberes, saber-hacer, y saber-ser (Altet, 1998, p.33), se trabaja tanto competencias técnicas como competencias de orden relacional, y además, se opta por un modelo de trabajo colaborativo, al tener en cuenta que para poder realizar una transformación en

y, por tanto, retomando la definición dada por Anderson (1986) en el capítulo escrito por Atlet en 1996, si esas cuatro competencias se refieren a “los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para asegurar las tareas y los roles del enseñante”, o bien, si como parece que se discierne al leer el documento de CRUE, en realidad, no hicieran referencia a las competencias del enseñante en sí, sino a las competencias a incluir en el currículum para el alumnado.

En cualquier caso, en base a estas concreciones y antes de continuar con la competencia cívica-social en el cuestionario al alumnado, es imprescindible aclarar que habría que distinguir e incidir en los siguientes puntos, sobre los cuales se presentarán posteriormente una serie de recomendaciones:

- siendo estas las cuatro competencias a incluir en el currículum y en la evaluación, resulta imprescindible acompañarlas de la definición de competencias del y para el enseñante, y además, analizar si son suficientes y cubren el amplio espectro del desarrollo humano y del desarrollo sostenible,
- el proceso sobre la acción competencial del enseñante, no resultaría completo si no se atendiera tanto a la necesaria comunicación interna descendente para informar correctamente al profesorado, como, a la formación del enseñante en competencias para la práctica profesional en el sentido de; los saberes estratégicos que ligan lo cognitivo y lo afectivo (Tochon, 1991) y de los saberes pragmáticos referidos a representaciones concretas y prácticas orientadas hacia el control de situaciones, hacia la resolución de problemas y hacia el alcance de los objetivos en contexto (Tardif, 1993).

aula “se necesita de un proceso de reflexión que, si además se hace de manera colectiva con otros docentes u otros centros, no solo se produciría en el aula, sino que se da en todo el contexto” (Barba-Martin et al. 2016, p. 162).

Cuestionario al alumnado

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|------------------------------------|---|--|
| Objetivos OP 2 - OE 2.3 | Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular F.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible |

Siguiendo con el orden establecido en los anteriores apartados y para finalizar las reflexiones y discusiones sobre los resultados de la investigación cuantitativa, a continuación, se discute y argumenta en torno a la categoría del *Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum* desde los ítems del cuestionario al alumnado que centran las respuestas sobre si reconocen; un tratamiento en aula de temas relacionados con la Responsabilidad Social, (concepto sobre el que fueron preguntados anteriormente para discernir acerca del grado de conocimiento que sobre el mismo se tiene), y, un tratamiento en aula de los temas de Economía Circular, Agenda 2030 y de los ODS.

Haciendo referencia, entre las numerosas definiciones que sobre el currículum pueden encontrarse, a aquella elaborada por Stenhouse y seleccionada por Rudduck y Hopkins en el libro, *La investigación como base de la enseñanza* (1998) en la cual se presenta la analogía del *currículum* como medio a través del cual puede aprender su arte el profesor, como medio a través del cual el profesor puede aprender la naturaleza del conocimiento, y, como medio a través del cual el profesor pone a prueba ideas por obra de la práctica, se advierte la posibilidad de indagar en la constitución de un currículum en nuestros centros educativos que permita al profesorado crecer no solo en contenidos sino en el desarrollo de un pensamiento crítico y de una acción común compartida por aquellos/as profesores/as que lo siguen, con la finalidad de incidir directamente e impulsar el rol de liderazgo y las acciones del alumnado en hechos cotidianos y posteriormente profesionales teniendo siempre en cuenta el desarrollo humano y sostenible.

Entre la muestra del alumnado estudiada se observa como dato importante, que solo el 2,99% de la misma responde que *Sí, habitualmente todos mis Profesores/as tratan en clase temas de Responsabilidad Social*. Junto a este dato, cuando se opta por definir más los ítems y no hablar solo de Responsabilidad Social, sino concretar con la Economía Circular, y la Agenda 2030, entonces los resultados son también llamativos.

De hecho, el 60,85% de la muestra del alumnado señala que *No se ha tratado el tema de la Economía Circular en clase*, mostrando el desglose por niveles que; el 70% del alumnado de primero y segundo curso de Universidad, el 45,77 % del alumnado de tercero y cuarto curso de Universidad y el 70 % del alumnado de Máster, contestan que *No se ha tratado el tema en clase*. Si se atiende a la Agenda 2030 y ODS, la cifra global para que incluya a toda la muestra del alumnado y por tanto a todos los niveles, es aún algo mayor, puesto que el 66,83% de la misma, contesta que *No se ha tratado el tema de la Agenda 2030 y de los ODS en clase*. Resultando, lógicamente, los datos desglosados también mayores en comparación a las respuestas del ítem anterior, ya que el 77,78 % del alumnado de primero y segundo curso de Universidad, el 55,22 % del alumnado de tercero y cuarto curso de Universidad y el 87,50 % del alumnado de Máster, contestan que *No se ha tratado el tema en clase*.

Tras recordar estos datos y entrando a valorar las competencias en sostenibilidad señaladas por CRUE, se fija la atención en la primera de ellas; *SOS1.- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global*. Simplemente, teniendo ya en cuenta la primera de las competencias se reclama como necesario formar a los docentes privilegiando el discurso de la circularidad, del consumo colaborativo, de la recuperación de recursos y en general de la nueva dinámica que genera la Economía Circular y la Agenda 2030, sin olvidar el acompañamiento y el control que se necesita para facilitar el cambio y para articular la práctica en el aula de modo que se encuadre y acomode la competencia entre los objetivos pedagógicos (Paquay et al., 1998).

Se finaliza este apartado de reflexiones y discusiones con la afirmación que da pie tanto a las conclusiones del trabajo de tesis como a la posterior guía de actuaciones, y es que “No es posible el desarrollo de un *currículum* sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 1998, p.103).

Por último, y teniendo en cuenta los resultados y todas las reflexiones y comentarios aportados en relación a ambos cuestionarios de esta tesis, se hace además mención (haciendo referencia a la Universidad) al resultado del cuestionario realizado por CRUE y publicado en 2020, con una tasa de participación del 94,7% de universidades españolas. Dicho cuestionario tenía como objetivo analizar el grado de conocimiento e implantación de la Agenda 2030 en las universidades españolas. Los resultados relacionados con su *categoría 4. Forma de implantación*, y específicamente con el *Nivel de Gestión del Desarrollo Sostenible*, indican que a *Nivel Institucional* sí es elevado (un 90,6%), sin embargo, a *Nivel de Centro /Departamento* es muchísimo más bajo (un 27,1%), y a *Nivel Estudiantil* todavía mucho más (un 15,3%). Contando además con la dificultad de realizar una comparativa real en esta encuesta de CRUE pues entre las personas que responden a la misma el 39% pertenece a *Nivel Gobierno*, pero solo un 7% a *Nivel Académico*.

Por consiguiente, se fortalecen las reflexiones y comentarios ordenados sobre las categorías delimitadas para los cuestionarios de docentes y alumnado de esta tesis, evidenciando la necesidad de avivar el liderazgo de docentes y alumnado en el proceso, y valorar la reconducción de la estrategia para que conocimientos, actividades, competencias lleguen a todos/as en un proceso completo e integral de implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

8.2.2. Discusión de resultados y reflexiones sobre las hipótesis del trabajo cuantitativo

8.2.2.1 Sobre la Hipótesis 1, trabajo cuantitativo

Anteriormente, en el *capítulo 7.- Investigación cuantitativa* se aceptó la hipótesis **H1** *cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS*, con una intensidad de asociación intermedia entre la participación en actividades específicas y los conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS.

Siendo la variable dependiente: la participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad.

Se lleva a cabo a continuación la discusión y reflexión sobre esta primera hipótesis con el interés de alcanzar el objetivo principal **OP 1. Identificar la existencia de conocimientos y formación específicos entre los/las docentes, y, el alumnado, que permita promover e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible**, y el objetivo específico **OE 1.1. Saber si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS**.

Unos apuntes recordatorios importantes antes de comenzar son:

- Solo el 18,46% de la muestra total de docentes reconoce que *Indudablemente Sí conoce bien los compromisos de la Agenda 2030 y ODS*, (véase Figura 52, Capítulo 7).
- Una significativa cifra del 76,15% *No han participado en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad*. Por tanto, las tres cuartas partes de la muestra *No han participado en ninguna actividad*, siendo grave la subdivisión que señala que prácticamente un 17% de entre ellos/as, no solo, no ha participado, sino que no le interesa, (véase Figura 60, Capítulo 7).

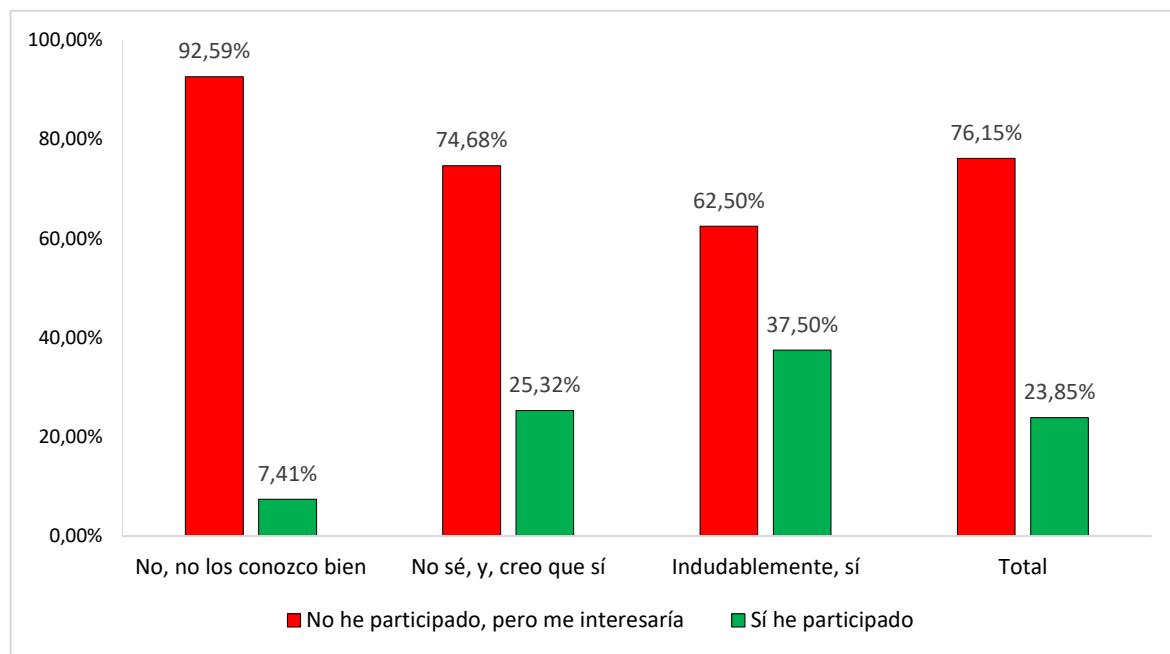
Con la finalidad de incidir en una propuesta que mejore e incremente la participación docente en actividades específicas para afianzamiento de su liderazgo y de su rol no solo participativo sino también decisorio, se procede a valorar primero los resultados del cuestionario que han ligado el ítem *P.8- ¿Conoce el compromiso de la Agenda 2030 y ODS?* y el *P.13- ¿Ha participado en su propio centro docente o comunidad educativa en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la promoción de la educación en sostenibilidad?*

Al fijar la observación sobre la variable independiente, es decir sobre los conocimientos de los/as docentes respecto de la Agenda 2030 y los ODS, se puede observar que:

- casi la totalidad de aquellos/as que *No conocen bien los compromisos de la Agenda*, resulta que *No han participado en ninguna actividad*, prácticamente el 93%,

- entre quienes dicen que *Indudablemente sí conocen los compromisos de la Agenda*, el porcentaje de los que *No han participado* es menor, pero es grave que incluso en este caso siga siendo elevado, el 62,50%.

Figura 89. H1 cuantitativa- desglose según la variable independiente “Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y ODS”



Fuente: elaboración propia

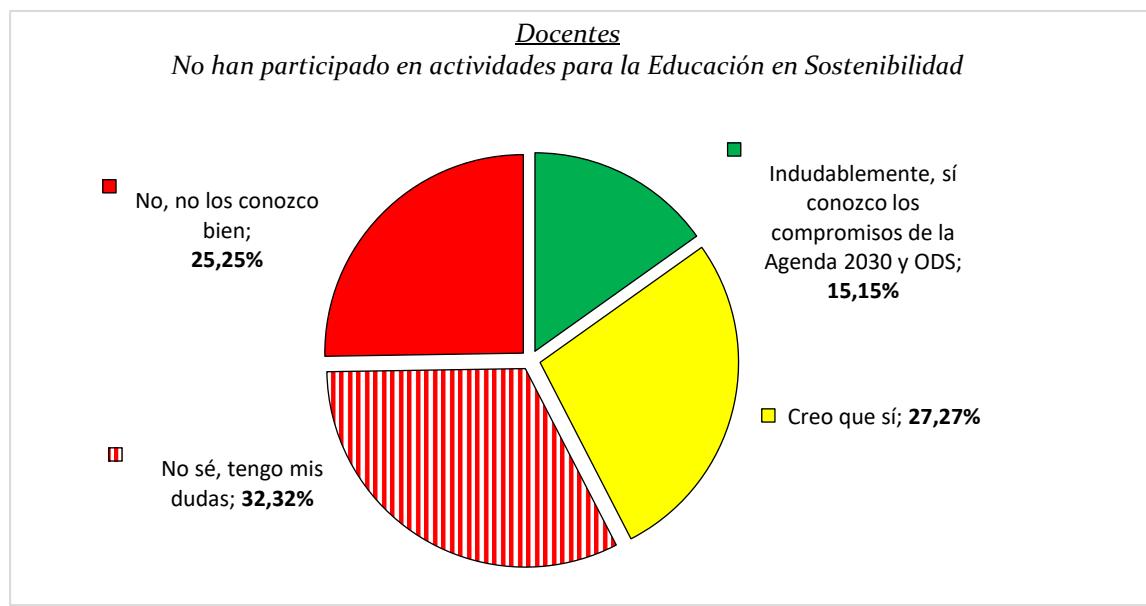
Por tanto, esta información ayuda a considerar la falta de conocimientos sobre la Agenda y ODS como un factor inicial clave sobre el que incidir.

A su vez, el considerar como una alarma la falta de participación, pues merma el liderazgo docente en la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, requiere conocer en profundidad qué ocurre en la relación que plantea la hipótesis primera. Por ello se fija ahora la observación en la variable dependiente, y de este modo se puede analizar separadamente, la muestra de docentes que *No ha participado en actividades específicas* y la que *Sí lo ha hecho*.

Entre docentes que *NO han participado en las actividades* referidas, la gran mayoría *tiene dudas sobre cuáles son los compromisos de la Agenda y de los ODS*, en total prácticamente un 60%, y un 25,25% de la muestra *No conoce estos compromisos*. En

consecuencia, solo el 15,15% de entre dichos/as docentes *Indudablemente, Sí conoce los compromisos de la Agenda y de los ODS.*

Figura 90. H1 cuantitativa- Asociación entre: docentes que NO han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS



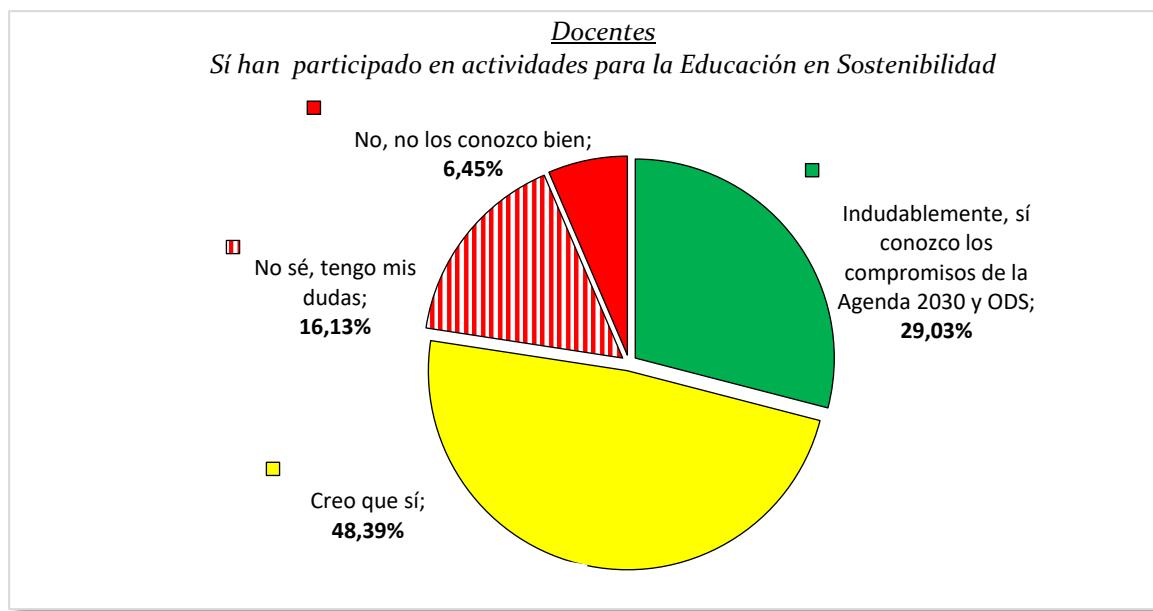
Fuente: elaboración propia

En cambio, entre los/as docentes de la muestra total, que *SÍ han participado en las actividades para la Educación en Sostenibilidad*, se observa un cambio, y es que el 29,03% *Sí conoce los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS*, y solo un 6,45 % indica que *No los conoce*. Pese a que un significativo 64,52% señala que *No sabe porque tiene dudas*, o que *cree que sí*, pero no lo afirma con certeza.

No obstante, llama la atención que se participe en actividades concretas y no se llegue a tener un conocimiento claro sobre la Agenda 2030 y los ODS.

Con lo cual se debería indagar sobre cuáles son los contenidos de las actividades que realiza cada centro, y de qué modo estas integran y comunican tanto los objetivos de la Agenda, como las metas. Considerando que también pudiera ser que efectivamente las actividades trabajaran temas de sostenibilidad, pero sin hacer referencia a la Agenda 2030.

Figura 91. H1 cuantitativa- Asociación entre: docentes que Sí han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS



Fuente: elaboración propia

El disponer de esta mirada que engloba los desgloses y asociaciones de ambas variables de la hipótesis, se observa que efectivamente los datos muestran una tendencia:

- a medida que los docentes tienen un mayor conocimiento sobre el compromiso de la Agenda 2030 y ODS, mayor es el compromiso individual posterior con la participación en actividades para la Educación en Sostenibilidad.

Por consiguiente, en este caso y como reflexión principal de cara a las conclusiones para la acción del cambio, sí cabe pensar primero en organizar la formación de base, para progresivamente involucrar a docentes en diferentes actividades con distintos ritmos y objetivos, de modo que su rol y su liderazgo en la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible sea real. Cada institución debe valorar sobre qué docentes habría que incidir primero, y, qué les supondría en términos de recursos y tiempo. Si bien como se relató en el anterior capítulo la medición de la intensidad de la asociación en la hipótesis no determina una relación causa-efecto, es evidente que sí se puede obtener una importante rentabilidad de la mejora de la formación del docente en los aspectos relacionados con la sostenibilidad,

considerando entonces que favorecería la obtención de efectos positivos de cara a implementar y adecuar la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

Reflexiones y discusión sobre la H1 cuantitativa, en torno a la comunidad universitaria

Dadas estas primeras reflexiones y cuestiones planteadas sobre los resultados que se obtuvieron para el conjunto de la muestra, se finaliza este apartado de discusiones sobre la primera hipótesis del estudio cuantitativo, centrando la información recopilada sobre los/as docentes que imparten sus clases en los cursos de Universidad, recordando que forman el 57,69% de la muestra total docente.

Unos apuntes importantes a modo de recordatorio para esta muestra considerada son los siguientes:

- Solo el 21,33% reconoce que *Indudablemente Sí conoce bien los compromisos de la Agenda 2030 y ODS*
- Un considerable 74,6% *No ha participado en actividades para la promoción de la Educación en Sostenibilidad*. Y, dentro de esta cifra cabe señalar que un 13,3% no está interesado en las mismas.

Estos apuntes son necesarios por su significado, teniendo en cuenta que como anteriormente se ha explicado, desde CRUE y desde hace ya años se han establecido consensos que instan a las universidades a asumir un mayor empeño en el proceso de cambio hacia la Educación para la Sostenibilidad para alcanzar una transformación tanto en la propia vida de los campus universitarios, como en los procesos de consumo y atención a los recursos naturales y hábitos de consumo fuera de las instituciones universitarias.

Por consiguiente, con la finalidad de incidir en la mejora de la participación de docentes de la comunidad universitaria en actividades específicas para afianzamiento de su liderazgo en la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, se procede a reflexionar sobre los resultados del cuestionario que han ligado el ítem *P.8- ¿Conoce el compromiso de la Agenda 2030 y ODS?* y el *P.13- ¿Ha participado en su propio centro docente o comunidad educativa*

en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la promoción de la educación en sostenibilidad?

Tabla 22. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.8 y P.13, para H1 cuantitativa. Variable independiente

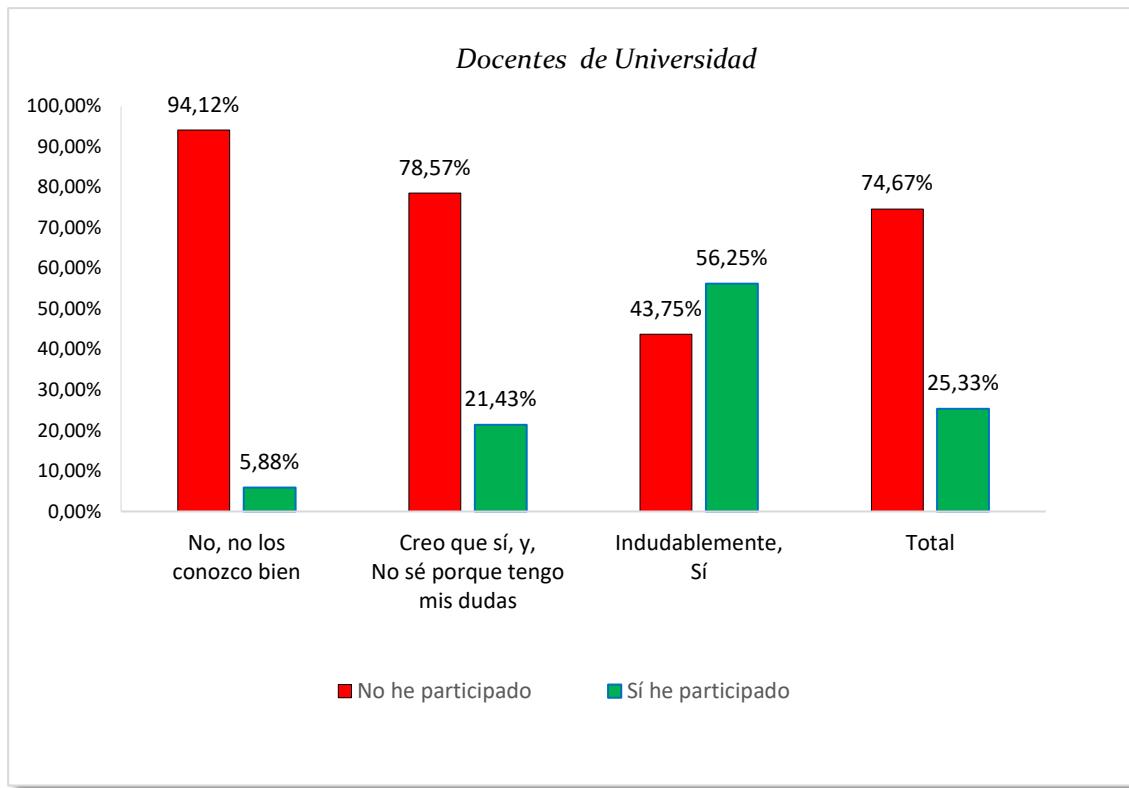
| DOCENTES QUE IMPARTEN CLASE EN UNIVERSIDAD | P.8. ¿Conoce el compromiso de la Agenda 2030 y de los ODS? | | | | | | | |
|--|--|----|-----------------------|----|--------------------------------|----|-----------|-------------------------|
| | No, no los conozco bien | | Creo que sí, y, No sé | | Indudablemente, Sí los conozco | | Total | |
| | FRECUENCIA | | | | | | | |
| | Observada | % | Observada | % | Observada | % | Observada | % |
| <i>P.13.</i> <i>¿Ha participado en su propio centro docente o comunidad educativa en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la promoción de la Educación en Sostenibilidad?</i> | <i>No he participado</i> | 16 | 94,12% | 33 | 78,57% | 7 | 43,75% | 56 <i>74,67%</i> |
| | <i>Sí he participado</i> | 1 | 5,88% | 9 | 21,43% | 9 | 56,25% | 19 <i>25,33%</i> |
| | Total | 17 | 100% | 42 | 100% | 16 | 100% | 75 <i>100%</i> |

Fuente: elaboración propia

A continuación, se fija primero la variable independiente, es decir; la baremación de *los conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS*, presentada en las columnas.

Resulta que prácticamente la totalidad, en concreto el 94,12% de quienes *No conocen bien los compromisos de la Agenda*, resulta que *No han participado* en las actividades. Se observa además en este sentido, una tendencia o línea descendente hasta llegar a aquellos/as docentes que *Sí conocen bien esos compromisos de la Agenda 2030*, donde ya hay un mayor equilibrio pues un 43,75% *No ha participado en las actividades*, y, un 56,25% *Sí ha participado* en las actividades señaladas. Esta relación se observa mejor en el gráfico de la *Figura 91.* que a continuación se representa.

Figura 92. H1 cuantitativa- Docentes de Universidad: desglose según la variable independiente “Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y ODS”



Fuente: elaboración propia

En definitiva, teniendo en consideración los extremos, es decir, los/as docentes de Universidad que *No conocen los compromisos de la Agenda*, y del otro lado, aquellos/as que *Sí conocen los compromisos*, los resultados resultan muy clarificadores en cuanto a la composición interna y a la línea de tendencia, pues:

- quienes *No conocen los compromisos de la Agenda 2030 y ODS*, prácticamente *No acuden a actividades específicas para la promoción de la Educación para el Desarrollo Sostenible*,
- por el contrario, aquellos/as que *Sí conocen los compromisos*, acuden en una mayor proporción, concretamente casi un 60% de entre ellos/as *Sí ha participado*.

Como paso siguiente, se fija la variable de la hipótesis que se ha considerado dependiente, (es decir, *la participación en actividades para la promoción de la Educación en Sostenibilidad*), presentada en las filas de la Tabla 23.

Tabla 23. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.8 y P.13, para H1 cuantitativa. Variable dependiente

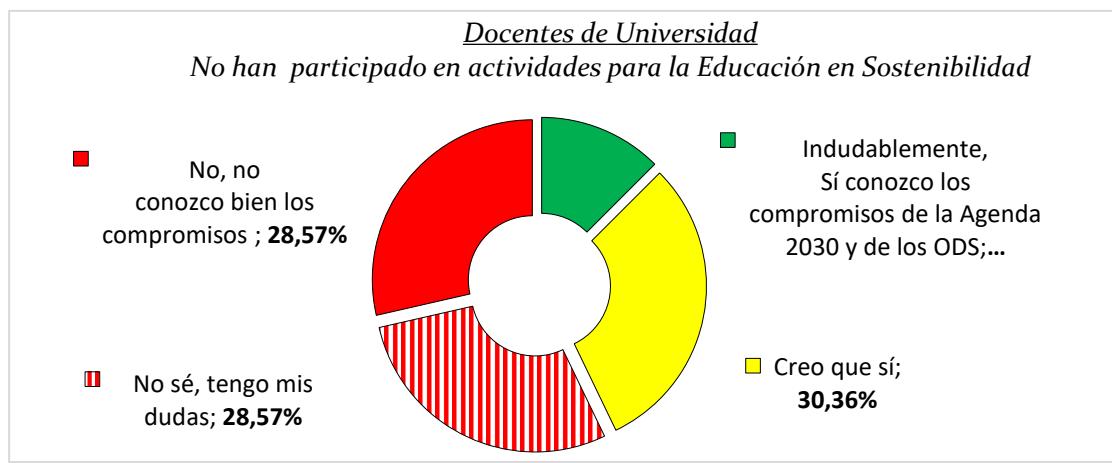
| DOCENTES QUE IMPARTEN CLASE EN UNIVERSIDAD | P.8. ¿Conoce el compromiso de la Agenda 2030 y de los ODS? | | | | | | | | Total | | |
|--|--|--------------------|-------------|--------------------------------|------------|----|--------|----|--------------|-----------|----------------|
| | No, no los conozco bien | No sé, tengo dudas | Creo que sí | Indudablemente, Sí los conozco | FRECUENCIA | | | | | | |
| | Obs. | % | Obs. | % | Obs. | % | Obs. | % | | | |
| P.13. ¿Ha participado en su propio centro docente o comunidad educativa en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la Educación en Sostenibilidad? | No he participado | 16 | 28,57% | 16 | 28,57% | 17 | 30,36% | 7 | 12,50% | 56 | 100,00% |
| | Sí he participado | 1 | 5,26% | 4 | 21,05% | 5 | 26,32% | 9 | 47,37% | 19 | 100,00% |
| | Total | 17 | 22,67% | 20 | 26,67% | 22 | 29,33% | 16 | 21,33% | 75 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Esta nueva tabla permite comparar las diferencias entre los conocimientos que sobre la Agenda 2030 y los ODS tienen aquello/as docentes de Universidad que *No han participado en actividades para la Educación en Sostenibilidad*, versus, los conocimientos que sobre la Agenda 2030 y los ODS tiene aquellos/as docentes de Universidad que *Sí han participado en actividades para la Educación en Sostenibilidad*. De modo, que además de la relación entre ambas variables, se pueda aproximar la dependencia, y si no la causalidad, sí se pueden evidenciar patrones, para así actuar con prioridad sobre la variable independiente para afectar así a la dependiente. O lo que es lo mismo, considerar si se requiere actuar primero sobre la formación y el conocimiento de docentes de Universidad, sobre la Agenda 2030 y los ODS.

Se aprecia que cuando se tiene en consideración solo el total de la muestra docente de Universidad que *No ha participado en actividades específicas para la Educación en Sostenibilidad* se identifica claramente que los grupos más numerosos están formados por docentes que *No conocen cuáles son los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS*, llegando esta cifra casi al 30%, y docentes que *No saben*, que *Crean que Sí saben, pero también muestran dudas*, prácticamente un 60% entre ambos.

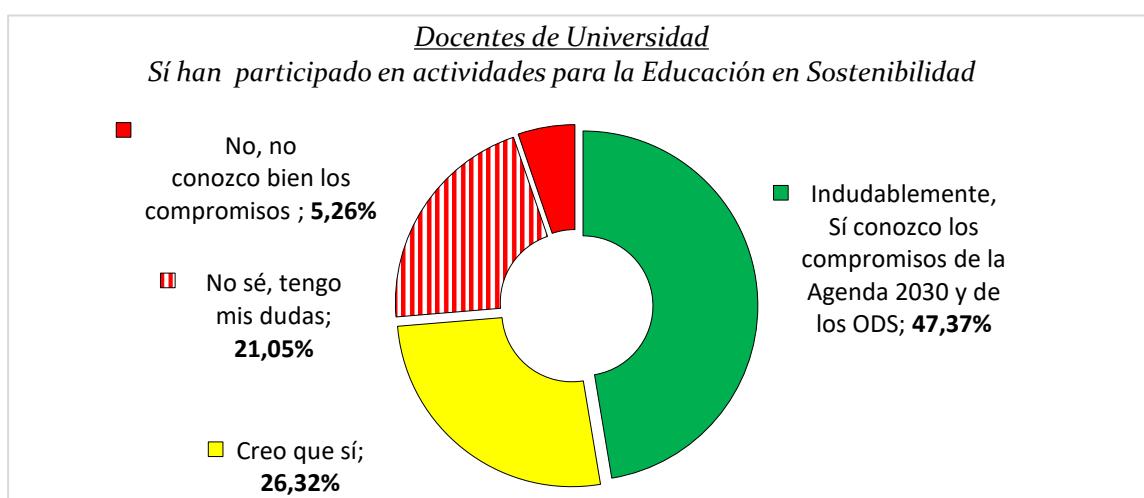
Figura 93. H1 cuantitativa- Asociación entre: Docentes de Universidad que NO han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS



Fuente: elaboración propia

En cambio, al considerar solo el total de la muestra docente de Universidad que *Sí ha participado en actividades específicas para la Educación en Sostenibilidad*, la diferencia es llamativa, pues el grupo más numeroso de su composición, con un 47,37%, es aquel que está compuesto por docentes que *Sí conocen los compromisos*, y el grupo de los docentes que *No conocen bien los compromisos*, tan solo representa un 5,26%.

Figura 94. H1 cuantitativa- Asociación entre: Docentes de Universidad que SÍ han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS



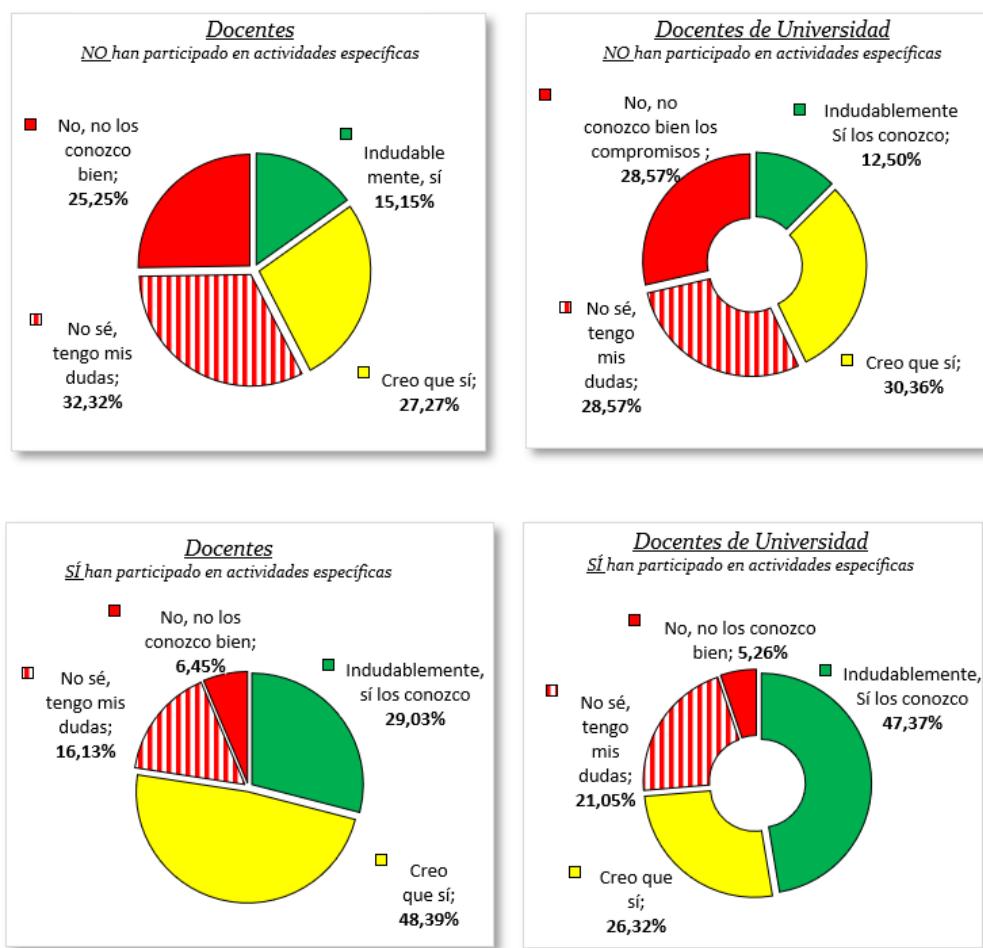
Fuente: elaboración propia

Así pues, de cara a una recomendación final, en torno a la existencia de patrones de comportamiento, sí se advierte que:

- quienes *Sí tienen conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y ODS*, participan ampliamente en *actividades para la Educación en Sostenibilidad*.

Para finalizar estas primeras reflexiones en torno a la **H1 cuantitativa**, cabe comparar en un mismo vistazo, los resultados de la muestra total de docentes, con los resultados de la muestra de docentes de Universidad. Al tener una visión conjunta de los casos analizados, se comprueba más fácilmente que entre el cuadro docente que *NO participa en actividades para la promoción de la Educación en Sostenibilidad*, no hay grandes diferencias entre los grupos que lo conforman independientemente del nivel en el que imparten clase.

Figura 95. H1 cuantitativa- comparativa muestra total de docentes y muestra de docentes de Universidad



Fuente: elaboración propia

Pero, en cambio, al analizar el grupo docente que *Sí participa en actividades para la promoción de la Educación en Sostenibilidad*, la composición interna de quienes *Sí conocen los compromisos de la Agenda y de los ODS aumenta*, considerablemente, entre los docentes de Universidad respecto al resto, pues el porcentaje es un 18,34% mayor que sobre el dato del total de la muestra docente. Mostrando en este sentido el resultado del esfuerzo que desde la comunidad universitaria se está haciendo.

8.2.2.2 Sobre la Hipótesis 2, trabajo cuantitativo

Al realizar el contraste para la segunda hipótesis planteada en el trabajo cuantitativo se aceptó la hipótesis **H2 cuantitativa-** *Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*, con una intensidad de asociación intermedia entre el conocimiento que se tiene sobre el compromiso institucional y el posterior trabajo que los/as docentes realizan sobre las competencias en sostenibilidad.

Y, donde la variable dependiente es el trabajo y tratamiento docente en cuanto a las competencias en sostenibilidad.

Se lleva a cabo a continuación la discusión y reflexión sobre esta segunda hipótesis con el interés de alcanzar el objetivo principal **OP 2. Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida**, así como los objetivos específicos **OE 2.1. Conocer más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, y el OE 2.3. Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad**.

Tanto en la hipótesis segunda como en la tercera, se pretende reconocer patrones que evidencien cuándo se trabajan, o no se trabajan, las competencias en sostenibilidad. Este interés es debido a que el compromiso institucional de los centros educativos conlleva la obligación

moral y funcional de consolidar el mensaje de la sostenibilidad e implementar las “buenas prácticas que reconocen y establecen mecanismos para mejorar la formación que recibe el alumnado, de manera que sea capaz de afrontar los retos que plantea la situación global actual” (UNESCO, 2014). De ahí la importancia de determinar en primer lugar, la asociación entre el compromiso institucional y el conocimiento que sobre el mismo tiene el profesorado, con las competencias específicas que preparan a las nuevas generaciones para alcanzar aquello por lo que se aboga en dicho compromiso.

Antes de comenzar la discusión y reflexiones se recuerda que:

- solo el 30% de la muestra total, indica que *Indudablemente Sí conoce el compromiso de su centro educativo hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible*, y el 16,15% *conoce el canal de comunicación para estos temas*, (véase Figura 56 y Figura 57, Capítulo 7).
- y, solo el 35,38% de docentes indica que *Sí trabaja las competencias en sostenibilidad*, por tanto, una significativa cifra del 64,61% *No trabaja las competencias en sostenibilidad*, (el 28,46% de esa cifra, porque *No sabe cuáles son las competencias*, y, el 36,15 % restante, porque dice que *No están incluidas en el plan de estudio*), (véase Figura 68., Capítulo 7).

Ante estos datos se puede pensar en dos aspectos clave:

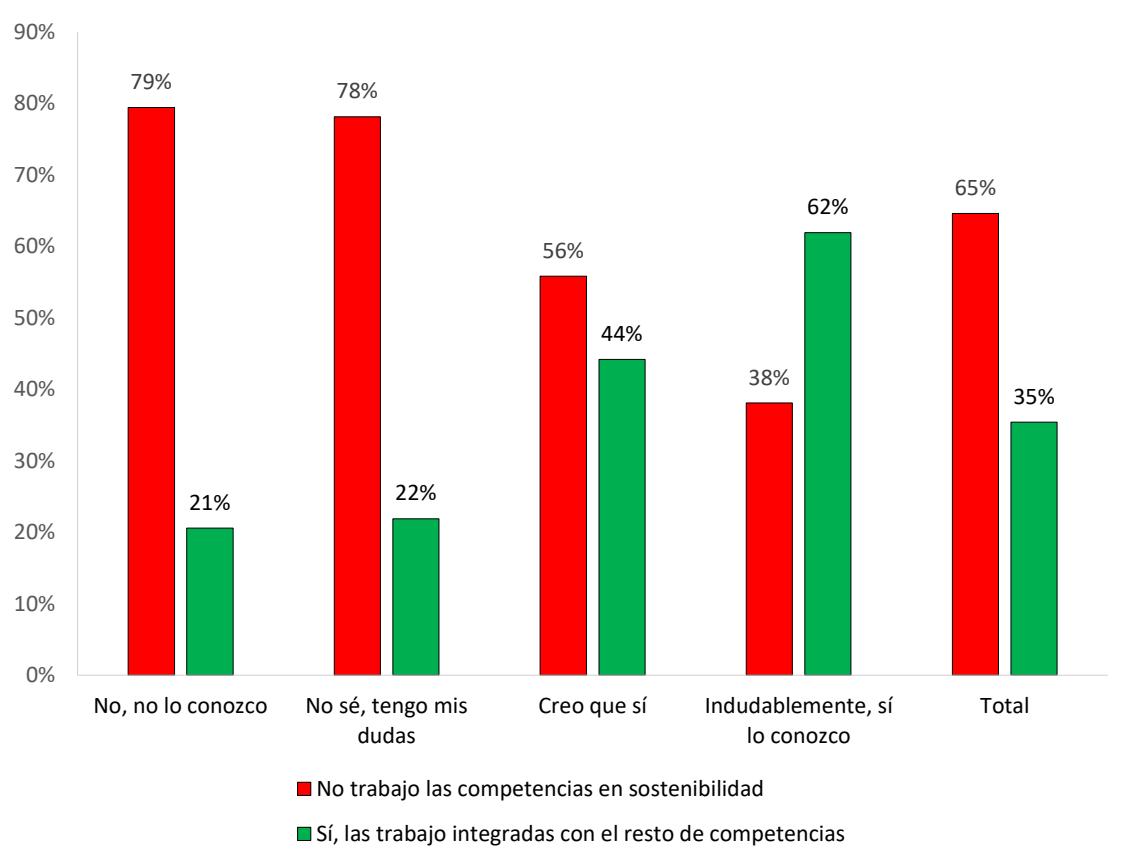
1º.- En el apartado de análisis cualitativo de la primera fase metodológica de este trabajo, donde se incide en la importancia del análisis del contenido. Esto es fundamental porque el reto de afrontar la situación actual preparando a las nuevas generaciones de un modo coherente con la sostenibilidad, obliga como bien sabemos, a redefinir el compromiso institucional. Por tanto, el contenido de dicho compromiso se vería cuanto menos ampliado, de aquí la importancia del enfoque, de la redacción del texto y contenido, y, de la necesaria elaboración de un plan de comunicación ad hoc para hacer llegar el mensaje a todos los agentes del cambio involucrados.

Lo cual conduciría a cada comunidad educativa a valorar su caso concreto para así considerar si se ha llevado a cabo este trabajo.

2º.- En la relevancia de las competencias en sostenibilidad y en la necesidad, incluso obligatoriedad además de necesidad, de realizar la revisión integral de los planes de estudio y guías docentes desde la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible (CRUE, 2012) atendiendo a contenidos y a evaluación.

Para profundizar sobre la discusión se cruzan las respuestas entre el ítem *P.10-Conocimiento de los docentes sobre el compromiso de institucional del centro hacia la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*, y el ítem *P.24- Trabaja las competencias en sostenibilidad*, sobre el cual nos interesa incidir.

Figura 96. H2 cuantitativa- Docentes: desglose variable independiente “Conocimiento sobre el compromiso institucional del centro hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible”



Fuente: elaboración propia

Al fijar la observación sobre el conocimiento que tienen los/as docentes acerca del compromiso de sus centros, se observa que existe una tendencia según la cual:

- a mayor conocimiento sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, mayor trabajo e incidencia sobre las competencias en sostenibilidad,
- aquellos/as docentes que *No conocen los compromisos institucionales de sus centros sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*, mayoritariamente (un 80% prácticamente) *No trabajan las competencias en Sostenibilidad*, y, en cambio esta línea de tendencia va modificándose, hasta llegar a quienes *Sí conocen dichos compromisos institucionales*, caso en el cual mayoritariamente (un 62%) *Sí trabajan las competencias en Sostenibilidad*.

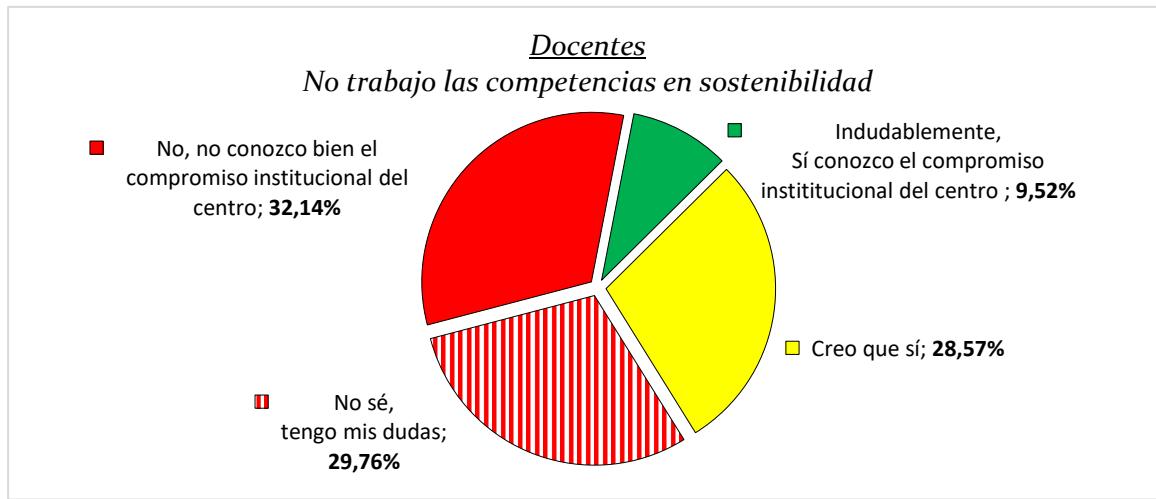
Por consiguiente, sí cabría establecer un plan de acción que tuviera en cuenta tanto el enfoque, como la comunicación sobre el compromiso institucional específico de los centros, ligando esto con el plan de desarrollo de competencias en sostenibilidad.

Gracias a la tabla de contingencia empleada para el contraste de la hipótesis, se centra ahora el foco y la observación sobre la variable del trabajo de las competencias en sostenibilidad, de este modo se apreciará la diferenciación en su composición, entre quienes *No trabajan dichas competencias* y quienes *Sí las trabajan*, y se busca interpretar una tendencia y/o un patrón de comportamiento.

Entre docentes que *No trabajan las competencias en sostenibilidad* la gran mayoría tiene dudas sobre cuál es el compromiso de su centro, prácticamente el 60%, tan solo un 9,52% contesta con rotundidad que *Sí conoce dicho compromiso*, y en el otro extremo, una significativa cifra del 32,14% *No conoce bien el compromiso institucional del centro hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible*.

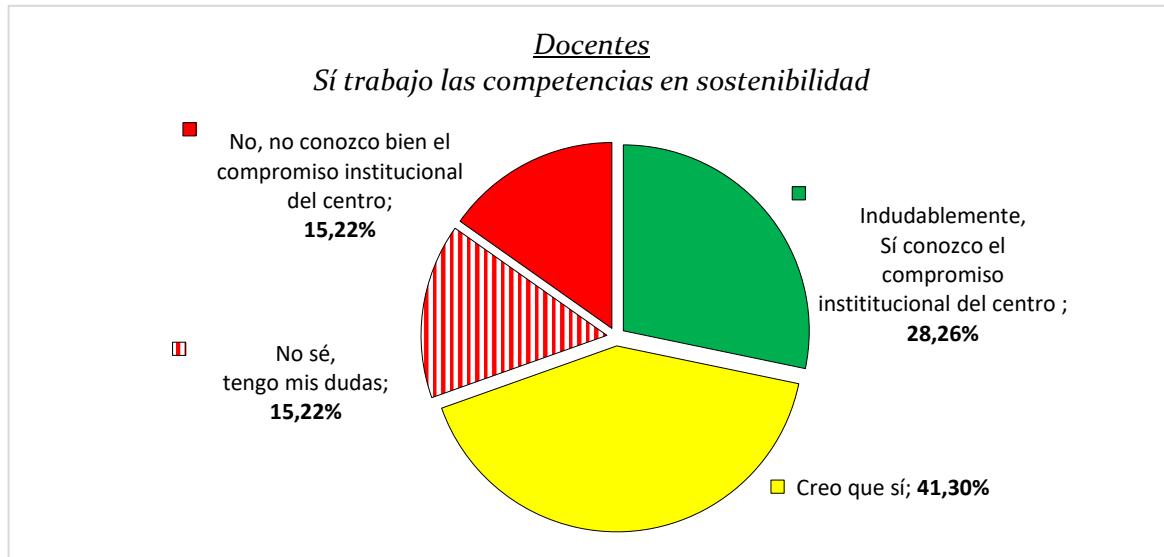
En el caso opuesto, es decir, entre docentes que *Sí trabajan las competencias en sostenibilidad*, se observa que el porcentaje de quienes *No conocen el compromiso institucional del centro* viene a ser la mitad respecto del dato del otro grupo, y en cambio, el porcentaje de quienes *Indudablemente Sí lo conocen prácticamente* se triplica.

Figura 97. H2 cuantitativa- Asociación entre: docentes que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, sus conocimientos sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible



Fuente: elaboración propia

Figura 98. H2 cuantitativa- Asociación entre: docentes que SÍ trabajan las competencias en sostenibilidad, y, sus conocimientos sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible



Fuente: elaboración propia

Así pues, el disponer de esta mirada que engloba los desgloses y asociaciones de ambas variables de la hipótesis se observa la siguiente tendencia:

- A medida que más docentes conocen el compromiso institucional del centro en cuanto a la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, se trabajan más las competencias en sostenibilidad.

Bien es cierto, que en esta segunda hipótesis resulta complicado evidenciar un único patrón que afecte positivamente al trabajo sobre las competencias en sostenibilidad, pues partiendo de la base que efectivamente, para ello, lo primero es comenzar por la redefinición del compromiso institucional y del mensaje, tal y como se ha detallado en los párrafos anteriores, se manifiesta que en la práctica real hay múltiples factores que pueden incidir en que, incluso habiendo redefinido el mismo, los/as docentes no trabajen luego estas competencias por otros motivos, véase por ejemplo; porque falte una comunicación real, porque falte una participación e involucración de los docentes, o porque incluso estando los/las docentes involucrados fuera necesaria una formación especial que no se hubiera proporcionado, o por falta de ajustes de tiempo, etc.

En cualquier caso, y siendo evidente que en la prospectiva y conclusiones se tendrán en consideración más variables necesarias para establecer un plan de gestión del cambio, en este apartado se está considerando el nexo que sí existe entre *Trabajo de las competencias en Sostenibilidad* en base a la existencia de un *Conocimiento previo sobre el compromiso institucional del centro hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible*.

Reflexiones y discusión sobre la H2 cuantitativa, en torno a la comunidad universitaria

Resulta pertinente, conocer el detalle de los/as docentes de Universidad de la muestra estudiada, en relación al conocimiento que tienen sobre el compromiso institucional de sus centros hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y, el trabajo que realizan respecto a las competencias en sostenibilidad.

Antes de comenzar la discusión y reflexiones se recuerda que:

- solo el 17,33% de la muestra total, indica que *Indudablemente Sí conoce el compromiso de su centro educativo hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible*,

- y solo el 34,67% de docentes indica que *Sí trabaja las competencias en sostenibilidad*, por tanto, una significativa cifra del 65,33% *No trabaja las competencias en sostenibilidad*, (el 24% de esa cifra, porque *No sabe cuáles son las competencias*, y, el 41,33% restante, porque dice que *No están incluidas en el plan de estudio*).

Se construye la *Tabla 24.* que cruza el ítem *P.10 ¿Conoce el compromiso institucional de su centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible?* con el *P.24 En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?* habiendo fijado el colectivo de docentes universitarios.

Tabla 24. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.10 y P.24, para H2 cuantitativa. Variable independiente

| DOCENTES QUE IMPARTEN CLASE EN UNIVERSIDAD | | P.10 ¿Conoce el compromiso institucional de su centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible? | | | | | | | |
|---|---|---|-----|-----------------------|-----|-------------------------------|-----|-----------|-----|
| | | No, no lo conozco | | Creo que sí, y, No sé | | Indudablemente, sí lo conozco | | Total | |
| | | FRECUENCIA | | | | | | | |
| P.24 En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad? | No sabría decir cuáles son las competencias en sostenibilidad | Observada | % | Observada | % | Observada | % | Observada | % |
| | | 7 | 30% | 7 | 18% | 4 | 31% | 18 | 24% |
| | | 11 | 48% | 18 | 46% | 2 | 15% | 31 | 41% |
| | No las trabaja porque no están incluidas en el plan de estudio o guía docente | 5 | 22% | 14 | 36% | 7 | 54% | 26 | 35% |
| | | Total | 23 | 100% | 39 | 100% | 13 | 100% | 75 |
| | Sí, las trabaja integradas con el resto de competencias | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Fuente: elaboración propia

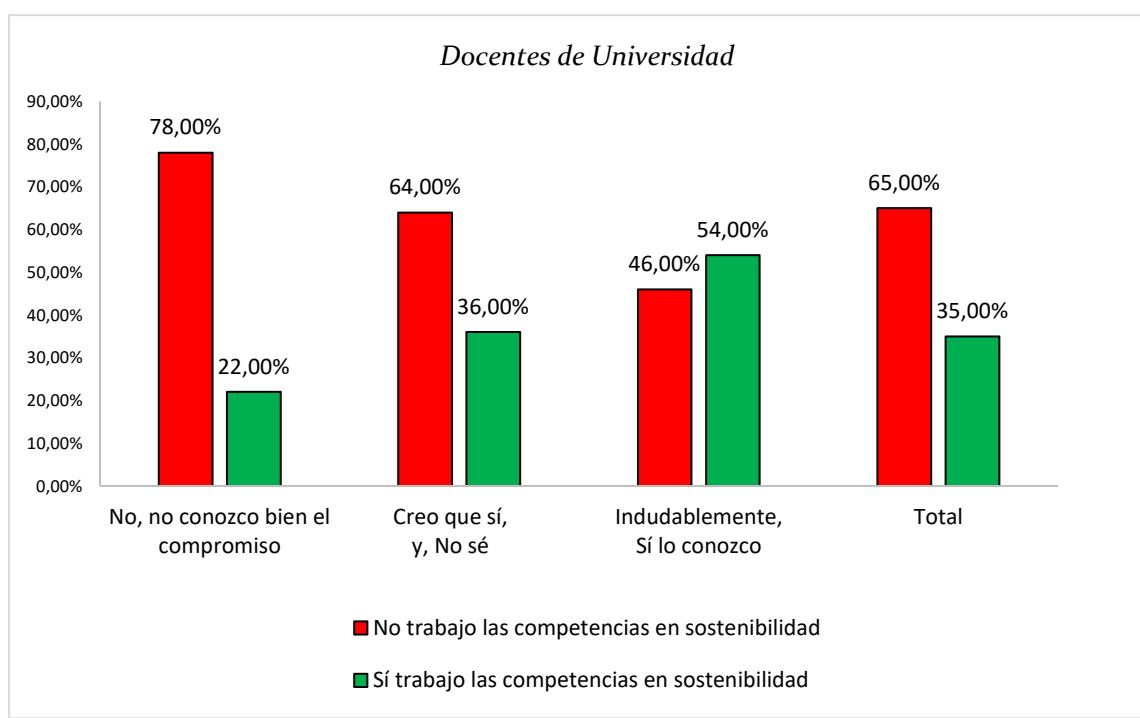
De este modo, se centra primero la variable independiente, es decir; la baremación del conocimiento que tienen los/as docentes en relación al compromiso del centro universitario hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, y posteriormente centrar la variable dependiente, es decir; el trabajo sobre las competencias en sostenibilidad.

Se advierte entonces que al centrar la variable independiente se observa una tendencia similar a la del grupo completo de la muestra docente, pues entre quienes *No conocen el*

compromiso del centro universitario, un gran porcentaje de entre los mismos, el 78%, *No trabaja las competencias en sostenibilidad*. Indicando casi el 50% de dicha cifra que *No están incluidas en el plan de estudio o guía docente*.

Tendencia que cambia si modificamos la perspectiva y consideramos que a medida que más docentes *conocen el compromiso institucional*, más *trabajan las competencias en sostenibilidad*.

Figura 99. H2 cuantitativa- Docentes de Universidad: desglose variable independiente “Conocimiento sobre el compromiso institucional del centro hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible”



Fuente: elaboración propia

En un segundo paso se centra el foco y la observación en la otra variable, (la dependiente, la de las competencias en sostenibilidad) señalando de antemano que es muy importante reconocer que el 65% de los/as docentes de Universidad, *No trabajan las competencias en sostenibilidad*, dato que requiere por supuesto de una intervención y acción de mejora. Cabe resaltar que, dentro de esta cifra, se distingue entre el 41% que indica que *No las trabaja porque no están incluidas en el plan de estudio o en la guía docente*, y el 24% que *No sabe decir cuáles son las competencias en sostenibilidad*. Lo cual da una serie de pistas

para actuar tanto en el aspecto de inclusión de las mismas en los planes de estudio, como de comunicación, y, por supuesto de formación en competencias.

Se construye a continuación la tabla de contingencia pertinente para entender mejor cómo se comporta la muestra cuando se separa el grupo de docentes de Universidad que *No trabaja las competencias en sostenibilidad*, del grupo que *Sí las trabaja*.

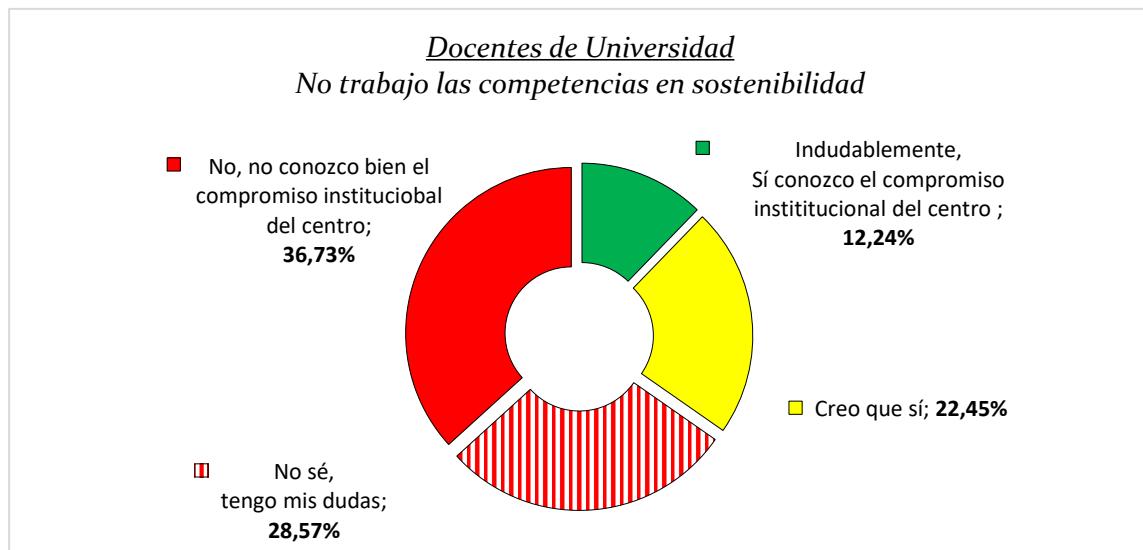
Tabla 25. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.10 y P.24, para H2 cuantitativa. Variable dependiente

| DOCENTES QUE IMPARTEN CLASE EN UNIVERSIDAD | | P.10 ¿Conoce el compromiso institucional de su centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible? | | | | | | | | | |
|--|--|--|--------|-----------|--------|-------------|--------|------------------------------|--------|----|------|
| | | No, no lo conozco | | No sé | | Creo que sí | | Indudablemente sí lo conozco | | | |
| | | Observada | % | Observada | % | Observada | % | Observada | % | | |
| P.24 <i>En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?</i> | <i>No trabaja las competencias en sostenibilidad</i> | 18 | 36,73% | 14 | 28,57% | 11 | 22,45% | 6 | 12,24% | 49 | 100% |
| | <i>Sí, las trabaja integradas con el resto de competencias</i> | 5 | 19,23% | 5 | 19,23% | 9 | 34,62% | 7 | 26,92% | 26 | 100% |
| Total | | 23 | 30,67% | 19 | 25,33% | 20 | 26,67% | 13 | 17,33% | 75 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Se evidencia que dentro del grupo de docentes de Universidad que *No trabajan las competencias en sostenibilidad*, una cifra bastante alta, prácticamente el 40%, *No conoce el compromiso institucional del centro en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*. Y tan solo el 12,24% *conocen el compromiso sin ningún lugar a dudas* (véase Figura 100).

Figura 100. H2. cuantitativa- Asociación entre: Docentes de Universidad que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su conocimiento sobre el compromiso institucional del centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible

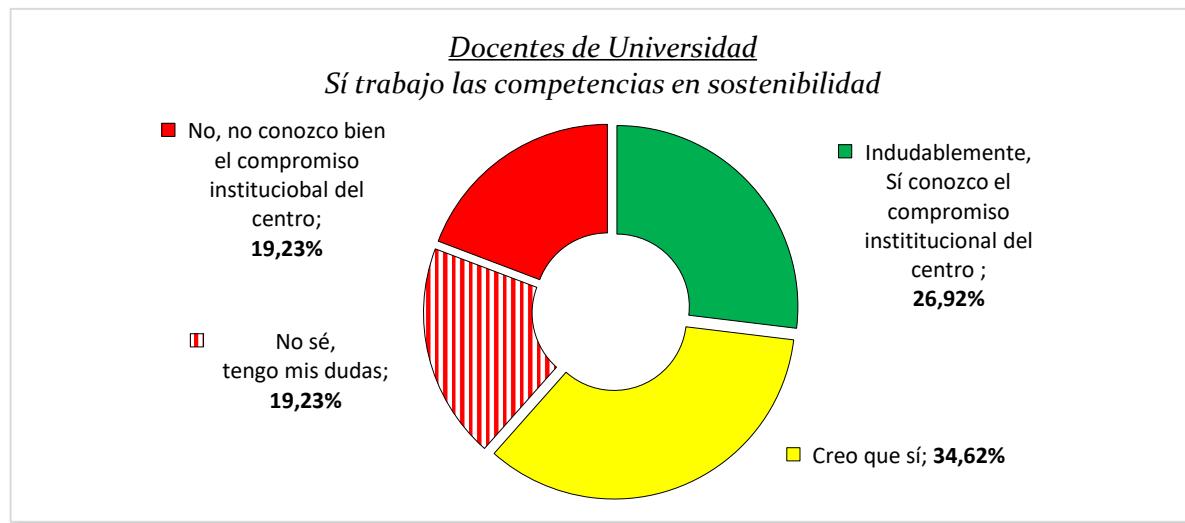


Fuente: elaboración propia

Al observar solo aquellos/as docentes de Universidad de la muestra que *Sí trabajan las competencias en sostenibilidad*, se advierte que la cifra porcentual de quienes *No conocen el compromiso institucional del centro en pro de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*, se reduce notablemente, hasta el 19,23%. Y la cifra porcentual de quienes *Indudablemente Sí conocen dicho compromiso* aumenta hasta prácticamente un 27%, (véase Figura 101.)

Por consiguiente, en relación a la **H2 cuantitativa** y a la discusión establecida alrededor de sus variables, teniendo en cuenta el colectivo docente universitario, se puede decir que existe un fuerte nexo entre el *trabajo de las competencias en Sostenibilidad* en base a la existencia de un *conocimiento previo sobre el compromiso institucional del centro hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible*.

Figura 101. H2. Asociación entre: Docentes de Universidad que Sí trabajan las competencias en sostenibilidad, y su conocimiento sobre el compromiso institucional del centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible



Fuente: elaboración propia

Tras las reflexiones en torno a los resultados y la valoración de los mismos, se percibe que, siendo el *conocimiento previo sobre el compromiso institucional del centro hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible*, un factor influyente, pero dada la complejidad del proceso de cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, no será probablemente el único factor que incida en el adecuado trabajo de las competencias en sostenibilidad.

Por ello, a continuación, se pasa a discutir y reflexionar sobre la **H3 cuantitativa** y sobre la relación o incidencia que en este caso tendría la concienciación y la implicación en la responsabilidad social compartida por parte de los/as docentes, sobre el trabajo en las competencias en sostenibilidad.

8.2.2.3 Sobre la Hipótesis 3, trabajo cuantitativo

En este apartado se presentan las reflexiones sobre la **H3 cuantitativa- La concienciación sobre la necesaria implicación del docente en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad de la Educación para Desarrollo Humano y Sostenible**, que presenta una intensidad de asociación intermedia entre

la concienciación del docente y el posterior trabajo que los/as docentes realizan sobre las competencias en sostenibilidad.

Y, donde la variable dependiente es el trabajo y tratamiento docente en cuanto a las competencias en sostenibilidad.

Se pretende encontrar otro patrón más, que ayude a clarificar por qué se trabajan en mayor o menor medida las competencias en sostenibilidad, estableciendo para ello unas nuevas reflexiones sobre los resultados globales de la muestra total de docentes, y unas reflexiones más específicas sobre los resultados de la muestra de docentes de Universidad.

A continuación, se establecerá la discusión y reflexión sobre esta tercera y, última hipótesis con el interés de completar el objetivo principal **OP 2. Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida**, así como los objetivos específicos **OE 2.1. Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, y el OE 2.3. Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.**

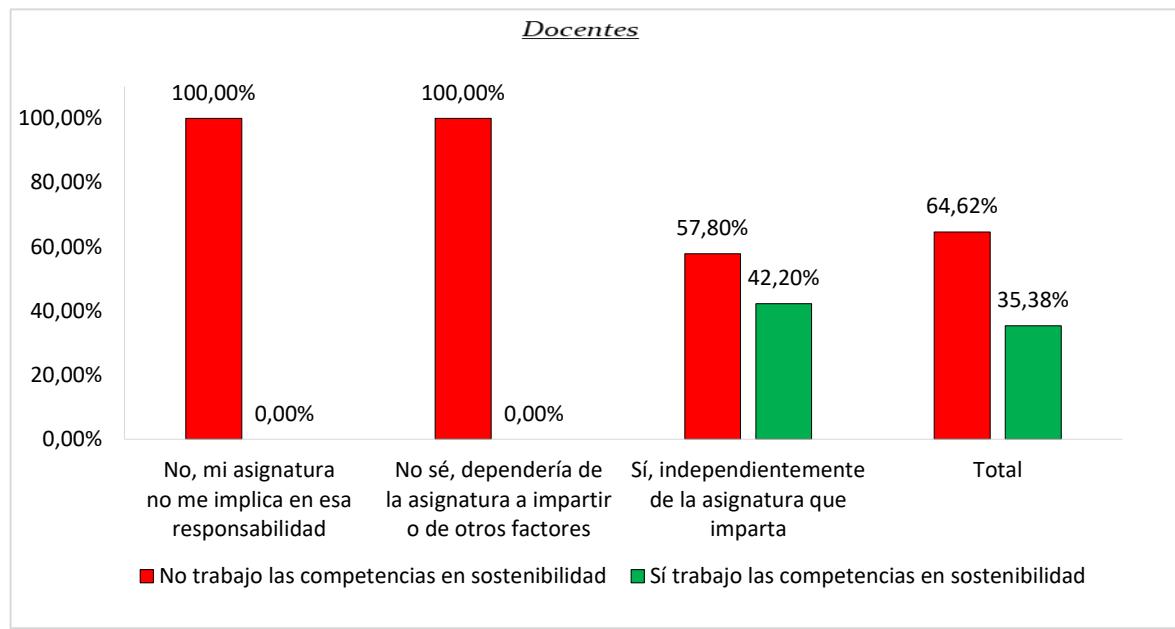
Antes de comenzar se recuerdan unos apuntes clarificadores;

- una muy elevada cifra del 83,85%, de la muestra total de docentes, indica que *Sí considera tener alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida*, (véase Figura 62., Capítulo 7).
- tal y como se recordó en el apartado anterior, solo el 35,38% indica que *Sí trabaja las competencias en sostenibilidad*, por lo cual, una señalada cifra del 64,62% *No trabaja las competencias en sostenibilidad*, (véase Figura 68., Capítulo 7).

En un primer momento, se comienza como ya es habitual en este proceso de discusión sobre los resultados en torno a las hipótesis, con la tabla de contingencia que permite centrar el foco de observación en la variable independiente.

En este caso se cruza los resultados entre el ítem *P.20 ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida?* y, el ítem *P.24 ¿En su quehacer docente trabaja las competencias en sostenibilidad?*

Figura 102. Docentes H3 cuantitativa: desglose variable independiente “Implicación y compromiso docente en la responsabilidad social compartida”



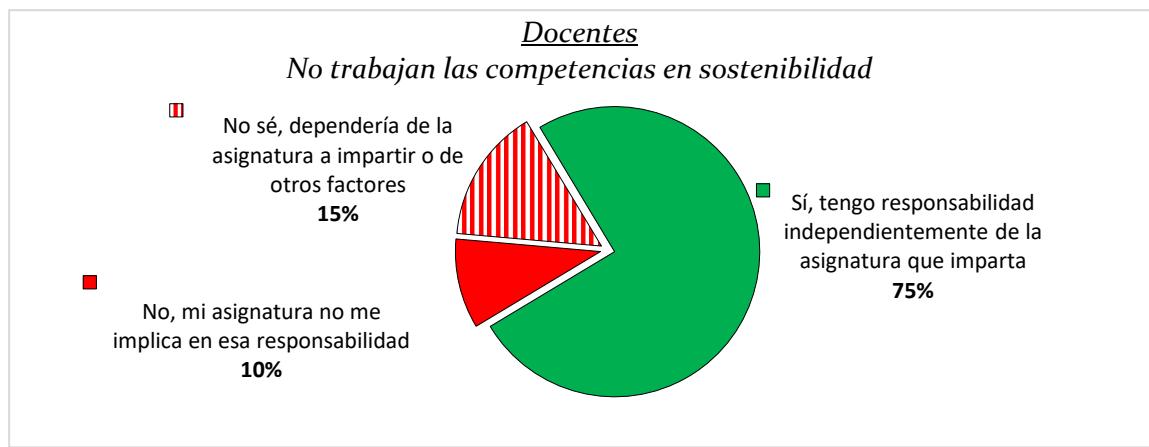
Fuente: elaboración propia

Para este caso se obtienen unos resultados muy significativos pues los/as docentes que consideran que *No tienen una responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación en sostenibilidad del alumnado*, o bien que consideran que *No tienen claro si su quehacer docente implica esa responsabilidad*, en realidad, *No trabajan las competencias en sostenibilidad*. Solamente, quienes *Sí consideran que su quehacer docente implica responsabilidad respecto al comportamiento sostenible del alumnado*, trabajan, en un 42,20%, *las competencias en sostenibilidad*.

Tras este análisis, se centra la atención en la variable dependiente, es decir; en las competencias en sostenibilidad, para discernir entre ambos grupos, entre los/as docentes que *No trabajan dichas competencias* y los/as que *Sí las trabajan*.

Al poner el foco en los/as docentes que *No trabajan las competencias en sostenibilidad*, sorprende que las tres cuartas partes, el 75%, indique que *Sí considera que tiene una responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles de su alumnado*.

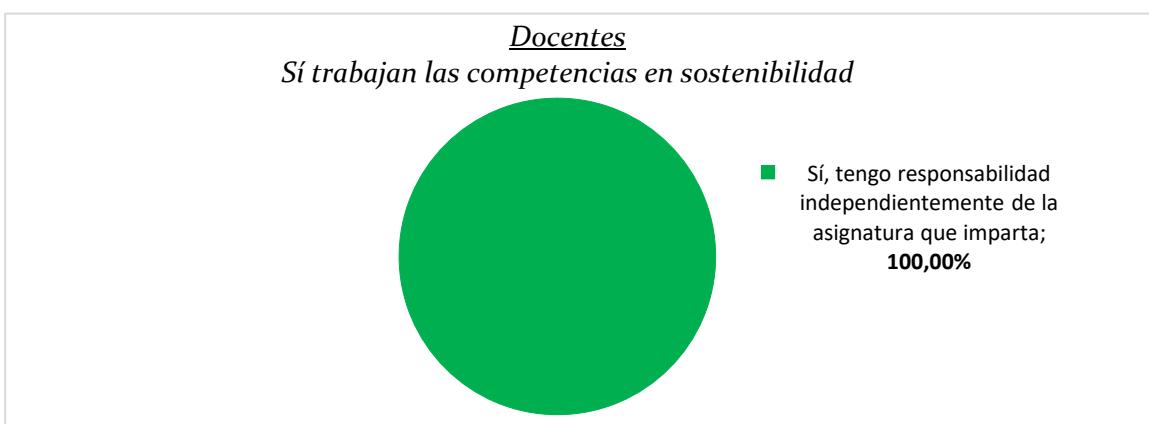
Figura 103. H3 cuantitativa- Asociación entre: docentes que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su consideración sobre si tienen o no, responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles del alumnado



Fuente: elaboración propia

Cuando en cambio, se centra la atención y los datos sobre los/as docentes que *Sí trabajan las competencias en sostenibilidad*, se observa una mayor congruencia en este sentido, pues la totalidad indica en sus respuestas que *Sí tienen responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes y comportamientos sostenibles que tenga su alumnado*.

Figura 104. H3 cuantitativa- Asociación entre: docentes que SÍ trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su consideración sobre si tienen o no, responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles del alumnado



Fuente: elaboración propia

Visto lo cual, se puede decir que:

- existe una tendencia que muestra que es necesario que los/as docentes consideren que *Sí tienen dicha responsabilidad en su quehacer docente*, y de este modo *trabajan las competencias en sostenibilidad* en cierto porcentaje, pero no la totalidad de los/as mismos/as,
- claramente, quienes consideran que *No tienen esa responsabilidad*, directamente *No trabajan las competencias en sostenibilidad*.
- y, es clave concluir, que entre quienes *No trabajan las competencias en Sostenibilidad*, en realidad, la gran mayoría consideraba que *Sí eran responsables en su quehacer docente de actitudes sostenibles de su alumnado*.

Por consiguiente, se determina que:

- la competencia reflexiva del quehacer docente sobre su responsabilidad en cuanto a los comportamientos sostenibles de su alumnado, es un necesario comienzo, pero debe ir acompañada de otra serie de factores decisarios pues no resulta suficiente por sí sola, para involucrar a los/as docentes en el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad.

Reflexiones y discusión sobre la H3 cuantitativa, en torno a la comunidad universitaria

Para finalizar con la discusión sobre la tercera hipótesis se detalla en este subapartado, la información relativa a los/as docentes de la muestra que imparten sus clases en la Universidad, siguiendo el mismo proceso de análisis y reflexión de las hipótesis previas.

En atención a este colectivo, se recuerda en primera instancia los siguientes datos significativos:

- la gran mayoría, el 82,67%, considera que su quehacer docente *Sí le implica en la responsabilidad sobre las actitudes y comportamientos sostenibles de su alumnado*,
- pero en cambio, solo el 34,67% indica que *Sí trabaja las competencias en sostenibilidad*, por tanto, una significativa cifra del 65,33% *No trabaja las competencias en sostenibilidad*, (el 24% de esa cifra, porque *No sabe cuáles*

son las competencias, y, el 41,33% restante, porque dice que No están incluidas en el plan de estudio).

Se comienza el proceso de discusión empleando la tabla de contingencia que permite centrar el foco de observación en la variable independiente. En este caso se fija la información del grupo docente de universidades, y se cruzan los resultados entre el ítem *P.20 ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida?* y, el ítem *P.24 ¿En su quehacer docente trabaja las competencias en sostenibilidad?*

Para este caso, la *Tabla 26.* nos permite centrar la observación sobre la variable independiente, de modo que se observan claras similitudes con la muestra total de docentes, pues los resultados eran muy categóricos para los grupos que indicaban que *No tener una responsabilidad en su quehacer docente respecto a las actitudes sostenibles de su alumnado*, o bien, *quienes mostraban tener dudas al respecto*, ya que *en ninguno de los dos grupos se trabaja las competencias en sostenibilidad*.

Siguiendo el formato de estas reflexiones, la *Tabla 26.* permite elaborar la el gráfico de la *Figura 105.,* para desglosar la variable independiente de la *implicación y compromiso docente en la responsabilidad social compartida*, tal y como se observa a continuación. Donde indudablemente, aquello/as docentes de Universidad que NO se sienten implicados, NO trabajan las competencias en sostenibilidad.

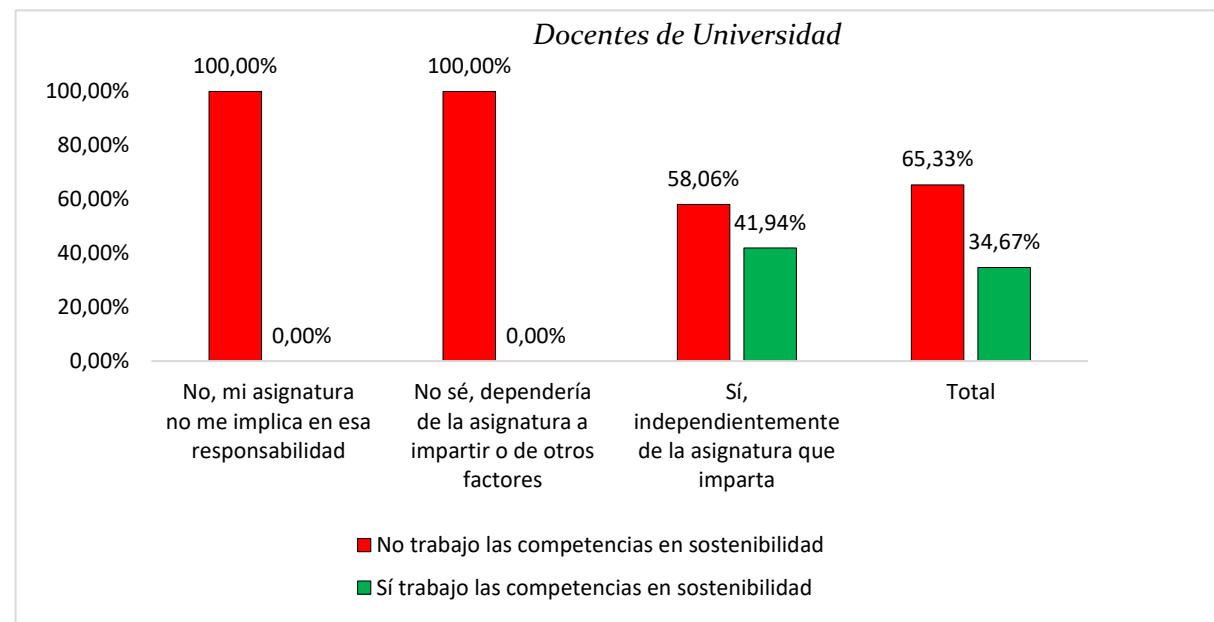
Y, por tanto, solo es dentro del grupo de docentes de Universidad que *Sí muestra inquietud y responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes en sostenibilidad de su alumnado*, aquel grupo en el cual algo más de la mitad de entre ellos/as señala *No trabajar las competencias en sostenibilidad*, el 58,06% concretamente, pero, el 41,92% de dicho grupo, *Sí las trabaja.*

Tabla 26. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.20 y P.24, para H3 cuantitativa. Variable independiente

| | | P.20 ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida? | | | | | |
|---|---|---|---|---|-------|-----------|--------|
| DOCENTES QUE IMPARTEN CLASE EN UNIVERSIDAD | | No, mi asignatura no me implica en esa responsabilidad | No sé, dependería de las asignaturas a impartir o de otros factores | Sí, independientemente de la asignatura que imparte | Total | | |
| | | FRECUENCIA | | | | | |
| | | Observada | % | Observada | % | Observada | % |
| P.24 En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad? | No trabaja las competencias en sostenibilidad | 7 | 100% | 6 | 100% | 36 | 58,06% |
| | Sí, las trabaja integradas con el resto de competencias | 0 | 0% | 0 | 0% | 26 | 41,94% |
| | Total | 7 | 100% | 6 | 100% | 62 | 100% |
| | | | | | | 75 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Figura 105. Docentes H3 cuantitativa: desglose variable independiente “Implicación y compromiso docente en la responsabilidad social compartida”



Fuente: elaboración propia

Para completar la discusión sobre los resultados, se centra ahora la información sobre la variable dependiente, es decir; el trabajo en las competencias en sostenibilidad. Se organiza la tabla de contingencia que responde a los ítems P.20 y P.24

Tabla 27. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.20 y P.24, para H3 cuantitativa. Variable dependiente

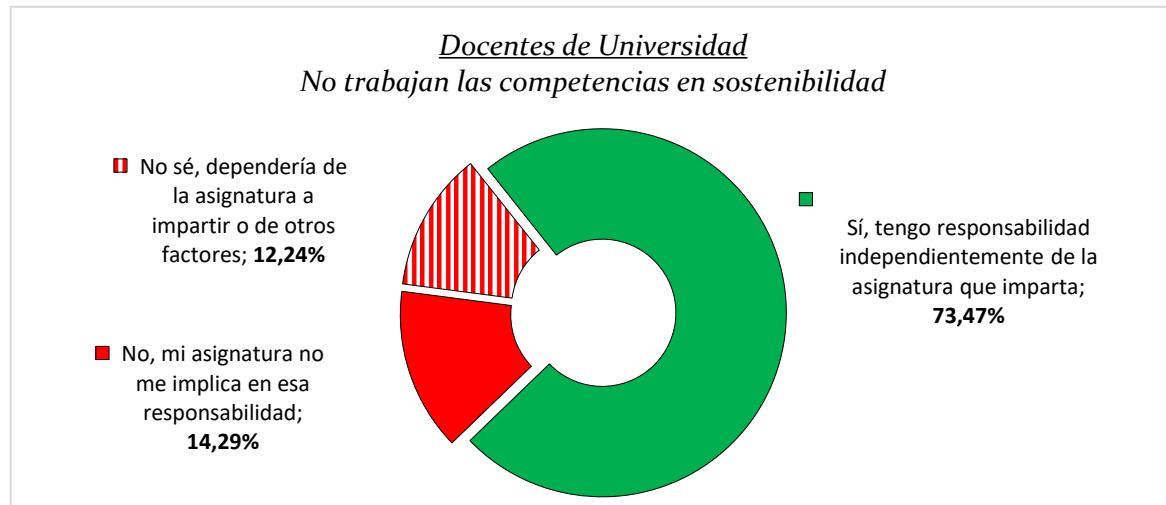
| DOCENTES QUE IMPARTE CLASE EN UNIVERSIDAD | P.20 ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida? | | | | | | | |
|--|---|------------|---|------------|---|------------|-----------|----------------|
| | No, mi asignatura no me implica en esa responsabilidad | | No sé, dependería de las asignaturas a impartir o de otros factores | | Sí, independientemente de la asignatura que imparte | | Total | |
| | Observada | Porcentual | Observada | Porcentual | Observada | Porcentual | Observada | Porcentual |
| P.24 <i>En su quehacer docente, ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?</i> | No trabajo las competencias en sostenibilidad | 7 | 14,29% | 6 | 12,24% | 36 | 73,47% | 49 100% |
| | Sí, las trabajo integradas con el resto de competencias | 0 | 0% | 0 | 0% | 26 | 100% | 26 100% |
| Total | | 7 | 9,33% | 6 | 8% | 62 | 82,67% | 75 100% |

Fuente: elaboración propia

A la vista de los datos proporcionados, se puede separar la información sobre docente que *No trabajan las competencias*, de la información sobre los docentes que *Sí las trabajan*. Para el primer grupo se observa que paradójicamente, dentro del mismo, la gran mayoría que viene a ser casi las tres cuartas partes, un 73,47% piensa que *Sí tiene responsabilidad en su quehacer docente, sobre las actitudes sostenibles de su alumnado*.

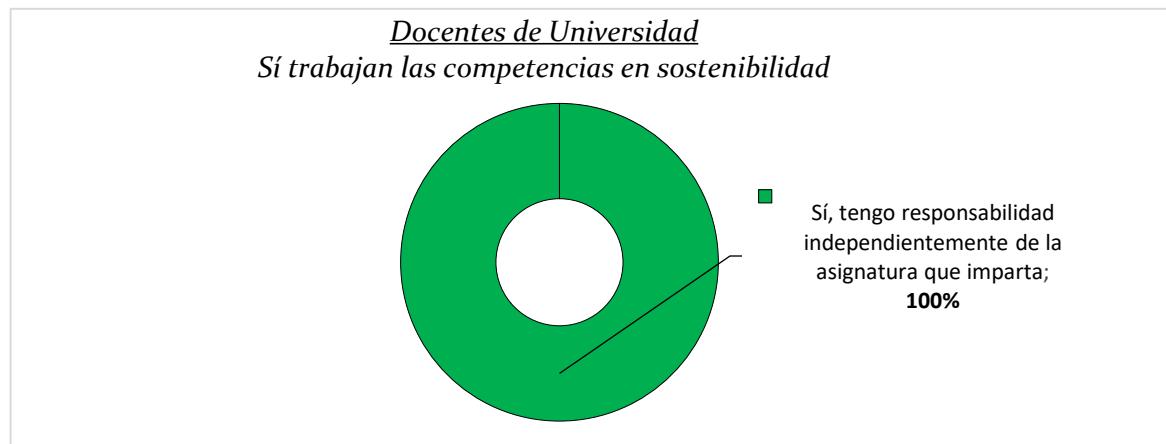
Y, al igual que ocurre con la muestra total de docentes, y dada la contundencia de las respuestas, la totalidad de los docentes de Universidad que *Sí trabajan las competencias en sostenibilidad*, considera que *Sí tiene responsabilidad en su quehacer docente, sobre las actitudes sostenibles de su alumnado*.

Figura 106. H3 cuantitativa- Asociación entre: docentes de Universidad que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su consideración sobre si tienen o no, responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles del alumnado



Fuente: elaboración propia

Figura 107. H3 cuantitativa- Asociación entre: docentes de Universidad que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su consideración sobre si tienen o no, responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles del alumnado



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los resultados, y respecto de la tercera hipótesis centrada en el colectivo de la muestra de docentes de Universidad, que pretende tratar de esclarecer si el factor de la competencia reflexiva representado por la aseveración de docentes que consideran que efectivamente tienen responsabilidad en las actitudes sostenibles de su alumnado, supone un

factor determinante por sí mismo para el trabajo sobre las competencias en sostenibilidad, se puede decir que:

- los/as docentes que consideran que *las actitudes sostenibles de su alumnado, no está entre sus responsabilidades*, en consecuencia, *no trabajan las competencias en sostenibilidad*,
- es necesario que los/as docentes consideren que *Sí tienen dicha responsabilidad en su quehacer docente*, para de este modo *trabajar las competencias en sostenibilidad*,
- pero, resulta muy paradójico que la gran mayoría de la muestra *Sí considere tener esa responsabilidad*, el 82,67%, en cambio, incluso entre quienes afirman eso, el 58% *No trabaja las competencias en sostenibilidad*.

Reafirmando que:

- los resultados de la muestra de docentes de Universidad, indican que la competencia reflexiva sobre su quehacer profesional, en cuanto a la responsabilidad que pudieran tener sobre los comportamientos sostenibles de su alumnado, resulta primordial, pero, en realidad, esta debe ir acompañada de otra serie de factores decisarios pues no resulta determinante por sí sola para involucrar a los/as docentes en el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad.

A continuación, como cierre de este apartado y como final del capítulo se presenta un esquema resumen del tratamiento dado a las hipótesis, así como de las discusiones en torno a las mismas, del mismo modo que se presentó el esquema resumen de la discusión en torno a las hipótesis del trabajo cualitativo

Figura 107. Esquema tratamiento de las hipótesis y la discusión en torno a las mismas. PROCESO CUANTITATIVO

| Discusión en torno a las hipótesis del trabajo cuantitativo | | | |
|--|--|-------------------------------|--|
| Hipótesis fase cuantitativa | Asociación χ^2 | Intensidad V de Cramer | Discusión de resultados |
| H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS. | Se rechaza H0 $\chi^2 > \chi_T^2$ $\chi^2 = 9,22$ $\chi_T^2 = \chi^2(1-\alpha),(r-1)(c-1) = 7,81472$ grados de libertad (r-1)(c-1) = 3 nivel de significancia $\alpha=0,05$ Sí existe asociación | Media V= 0,266 | <ul style="list-style-type: none"> - Aquellos/as docentes que <i>No conocen bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS</i>, prácticamente en su totalidad (un 92%) <i>No participan en actividades de sus centros docentes o comunidades educativas, para la Educación en Sostenibilidad</i>, y en cambio, la tendencia muestra una modificación al llegar a docentes que <i>Sí conocen bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS</i>, caso en el cual en su mayoría (el 56,25%) <i>Sí participan en dichas actividades</i>. - A medida que los/as docentes tienen un mayor conocimiento sobre el compromiso de la Agenda 2030 y ODS, mayor es la participación en actividades para la Educación en Sostenibilidad. |
| H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible. | Se rechaza H0 $\chi^2 > \chi_T^2$ $\chi^2 = 11,08$ $\chi_T^2 = \chi^2(1-\alpha),(r-1)(c-1) = 7,81472$ grados de libertad (r-1)(c-1) = 3 nivel de significancia $\alpha=0,05$ Sí existe asociación | Media V= 0,292 | <ul style="list-style-type: none"> - Aquellos/as docentes que <i>No conocen los compromisos institucionales de sus centros sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible</i>, mayoritariamente (un 80% prácticamente) <i>No trabajan las competencias en Sostenibilidad</i>, y, en cambio, esta línea de tendencia va modificándose, hasta llegar a quienes <i>Sí conocen dichos compromisos institucionales</i>, caso en el cual mayoritariamente (un 62%) <i>Sí trabajan las competencias en Sostenibilidad</i>. - A mayor conocimiento sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, mayor trabajo e incidencia sobre las competencias en sostenibilidad. - <i>El conocimiento de docentes sobre los compromisos institucionales de sus centros sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible</i>, debe ir acompañada de otra serie de factores decisarios pues <i>no resulta suficiente por sí sola</i>, para involucrar a los/as docentes en el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad |
| H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible. | Se rechaza H0 $\chi^2 > \chi_T^2$ $\chi^2 = 10,55$ $\chi_T^2 = \chi^2(1-\alpha),(r-1)(c-1) = 5,99146$ grados de libertad = (r-1)(c-1) = 2 nivel de significancia $\alpha=0,05$ Sí existe asociación | Media V= 0,2849 | <ul style="list-style-type: none"> - Los/as docentes que consideran que <i>las actitudes sostenibles de su alumnado, no están entre sus responsabilidades</i>, en consecuencia, <i>No trabajan las competencias en sostenibilidad</i>. - La totalidad de docentes que <i>Sí trabaja las competencias en sostenibilidad</i> considera que <i>Sí tiene responsabilidad sobre las actitudes sostenibles de su alumnado</i>. - <i>La reflexión del docente sobre su quehacer profesional, en cuanto a la responsabilidad que pudieran tener sobre los comportamientos sostenibles de su alumnado</i>, debe ir acompañada de otra serie de factores decisarios pues <i>no resulta suficiente por sí sola</i>, para involucrar a los/as docentes en el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad. - Resulta incongruente que el 82,67% de docentes de Universidad <i>Sí considere tener dicha responsabilidad</i>, y en cambio, el 58% de entre estos/as, <i>No trabaje las competencias en sostenibilidad</i>. |

Fuente: elaboración propia

PARTE IV

**Propuesta estratégica de
gestión del cambio y
programa-matriz de
competencias docentes**

Capítulo 9

CAPÍTULO 9

PROPUESTA DE ACTUACIONES Y PROGRAMA-
MATRIZ DE COMPETENCIAS PARA EL
PROFESORADO

9

El estudio del marco teórico y el análisis y discusión de los resultados del trabajo cualitativo y cuantitativo permiten crear un programa y guía de actuaciones detalladas para la implementación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, así como elaborar una matriz de competencias para el profesorado, los cuales se presentan en este noveno capítulo.

La intención fundamental de crear la guía es que sirva como modelo y patrón que acompañe en las acciones fundamentales a realizar para llevar a término un plan de gestión del cambio integral y completo, en especial en la Universidad, pero también en otras comunidades educativas con las necesarias adaptaciones según tamaño y recursos. Y, la intención de elaborar la matriz de competencias es la de orientar y formar al profesorado con un referencial de habilidades que profundicen la formación inicial y continua de este, incidiendo en los procesos de aprendizaje en aula y fuera del aula vinculados con los valores y la esencia del Desarrollo Humano y Sostenible.

Antes de comenzar se pone en valor el significativo aporte que han tenido para esta tesis y para la elaboración de dicha guía de actuaciones y de la matriz de competencias, aspectos muy concretos, que han transcurrido en paralelo al proceso del trabajo de campo y que han ido alimentando la discusión y la reflexión sobre los resultados obtenidos, y por tanto han ido sumando en la construcción de estas propuestas.

Dichos aspectos han sido:

1º. La experiencia como docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, y en la Facultad de Comercio y Turismo de la Universidad Complutense de Madrid, impartiendo clases de Distribución Comercial y de Comercio Internacional, y de Didáctica de ADE, desde el curso 2016-2017.

En un escenario de evolución, de cambios y de adaptaciones que me han permitido incorporar actividades en aula para involucrar al alumnado y hacer un trabajo conjunto tanto de reflexión como de acción que ha puesto el foco en la importancia de pensar en procesos nuevos y amigables hacia el medio ambiente y hacia la sociedad. Actividades que sitúan al alumnado en el centro como tomador de decisiones tanto en procesos de producción, como de comercialización y retailing (venta al por menor en establecimientos minoristas), es decir a lo largo de la cadena que se conforma en la distribución comercial de bienes y servicios y que implica a multitud de empresas, agentes e instituciones, y, al consumidor final. Todo ello, para advertir de prácticas que ponen en riesgo la restitución de recursos naturales, la biodiversidad, la flora y fauna, y, la forma de vida de muchas personas implicadas sobre todo en los trabajos de fabricación y producción.

Habiendo trabajado para implementar directamente la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible ligado a las materias habituales de mi docencia, prácticas relacionadas con conceptos como el ecocidio, la distribución comercial inversa, la economía circular, los mercados inclusivos, o el dumping social y medioambiental en las relaciones comerciales

internacionales, la nueva ruta de la seda, o, las ayudas en la internacionalización a países en desarrollo, entre otros, y habiendo por tanto reflejado cambios en:

- las competencias tanto propias como docente como en las competencias del alumnado,
- en las actividades evaluables,
- en las guías docentes,
- en el impulso de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster relacionados con el tema del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible

2º. La experiencia docente mantenida en Francia en la Facultad de Educación de la Universidad de Cergy, Académie de Versailles, durante el curso 2019-2020, la cual ha supuesto la puesta en práctica de un trabajo colaborativo con la Codirectora del Máster del Profesorado especialidad lengua española, (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)), la Profesora Celine Haumesser, con la intención de crear conjuntamente una formación específica en Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible destinada a los/as profesores/as recién incorporados a colegios e institutos.

Además de la preparación y el desarrollo de la propia formación se ha trabajado la parte de control y seguimiento que muchas veces queda relegada al olvido, en este caso, se acordaron y se realizaron entrevistas posteriores a algunos asistentes a la formación para conocer mejor su trayectoria, sus propuestas didácticas propias en colegios e institutos.

Este proyecto y estancia, además, han permitido conocer mucho más de cerca el modelo francés tanto en sus formas de implantación y comunicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (l'Éducation au Développement Durable, (EDD)), como en su apuesta por las competencias en sostenibilidad para el profesorado.

3º. La experiencia en el Grupo de Investigación SIEP, dirigido y coordinado por la Profesora María Jesús Vitón de Antonio, del Departamento de Teoría de la

Educación de la UAM. Pertenecer al Grupo de Investigación ha supuesto compartir inquietudes, acciones colaborativas y de trabajo en red con otras docentes de disciplinas muy dispares, pero con un interés común en el Desarrollo Humano y Sostenible. Habiendo acudido y participado conjuntamente a diferentes Congresos como el IV Congreso de Derechos Humanos en Coimbra, Portugal, o, al VII Congreso Internacional en Vila Real, Portugal, en Humanidad: unidad y diversidad. Además de sumar diferentes colaboraciones y participaciones conjuntas en ponencias relacionadas con la Economía Circular y el Desarrollo Humano y Sostenible, habiendo hecho hincapié en cómo perfilar las competencias en sostenibilidad para docentes y para el alumnado.

4º. Y, finalmente, la experiencia profesional no docente, en empresas internacionales, al trabajar coordinando procesos complejos de gestión del cambio en organizaciones. Labor realizada junto a otros profesionales de diferentes áreas de especialización, la cual me ha permitido integrar saberes y metodología de análisis de problemas y toma de decisiones, con la metodología más académica. Pudiendo replicar ahora el mismo marco, pero aplicado a la elaboración del plan de actuaciones propuesto para el impulso de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

9.1. INTRODUCCIÓN

La literatura respecto al proceso de cambio es muy amplia, tanto aquella referida al proceso de cambio social, como al proceso de cambio en las organizaciones, y, por supuesto, al proceso de cambio en las instituciones educativas.

En relación a esta última, se destacan cuatro observaciones que han sido tenidas en cuenta para el desarrollo de esta propuesta:

1º. El Desarrollo Humano y Sostenible tiene importantes consideraciones y apreciaciones externas a la comunidad educativa, debido a lo cual, se insta desde este trabajo de tesis a aplicar las especificaciones de las características

propias e internas de cada universidad o centro educativo, y, a considerar el liderazgo y la iniciativa de docentes y alumnado como parte indispensable del cambio.

- 2º. “La imposición del cambio presenta una escasa incidencia en la mejora real de los centros” (Fullan, 1972) lo mismo ocurre si no se llega a alcanzar una transformación en los agentes internos, debido a lo cual desde esta propuesta y recomendaciones se pone el foco tanto en la acción docente como en la del alumnado.
- 3º. Evidenciando que los procesos de cambio tienen siempre peculiaridades y adaptaciones según las instituciones de las cuales se trate, y según el entorno, el momento y los recursos disponibles, se necesita habitualmente un reconocimiento de la situación inicial hecho ad hoc para así atisbar mejor la necesaria estrategia en cada caso.
- 4º. La reorientación de la educación hacia la sostenibilidad es en realidad un proceso de transformación educativa significativo y bastante complejo, que precisa de importantes reconsideraciones y ajustes al ser un proceso dinámico, multidimensional y transdisciplinar que requiere la implicación de todo un centro educativo (Baeza 2021), además de la necesaria pero difícil coordinación y participación junto a otros agentes sociales e institucionales.

Asumiendo por tanto, que el cambio es un proceso y no es algo estático ni puntual, y, que el cambio “se mueve entre los aspectos estructurales y las voluntades individuales de los participantes, en la medida en que éstos se van implicando y capacitando, desarrollando dinámicas de trabajo capaces de transformar las prácticas de enseñanza” (Guarro, 2005, p. 113) se entiende esta propuesta de recomendaciones como la prospectiva de la tesis doctoral, pues “la prospectiva constituye una reflexión sobre acciones presentes en función de futuros posibles, con el fin de determinar en un largo plazo cuáles podrían ser los escenarios: posibles, realizables y/o deseables” (Durán y Gay, 2007, p. 73).

A partir del marco teórico trabajado, a partir de los resultados de los estudios presentados, y, de la posterior discusión-reflexiva realizada que ha completado el diálogo en torno a las hipótesis planteadas y en torno a la comunidad universitaria estudiada, y también, a partir de las conclusiones, se expone esta serie de actuaciones para movilizar y dirigir el proceso de gestión del cambio real y duradero hacia la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en la comunidad universitaria, con la intención de que pueda ser adoptada, y, adaptada, según peculiaridades de las diferentes universidades. Se considera que también puede resultar útil como guía para el resto de comunidades o centros educativos, incluso para aquellos que proporcionan diferentes niveles de estudios no universitarios, siempre atendiendo la idiosincrasia y las particularidades de cada caso.

La guía de cuarenta y siete acciones proporciona también un modelo de estrategia para las instituciones oficiales principales, pues lógicamente, estas forman parte fundamental de la acción del cambio y por ello deben ser consideradas. Además, la guía tiene como premisa la incorporación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en todas las disciplinas existentes, en la oferta de formación nacional y académica, en los proyectos de centro, en la producción de recursos pedagógicos, y por supuesto, también en momentos de encuentro específicos llevados a cabo junto a otros agentes.

9.2. PROPUESTA DE ACTUACIONES PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO E IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El orden que se ha establecido para presentar esta guía de actuaciones queda de la siguiente manera; primero el apartado sobre las consideraciones y recomendaciones más generales hacia el indispensable proceso de configuración de la *Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable* (MAS2R), y hacia el proceso de cambio en sí mismo y de análisis y toma de decisiones.

Posteriormente el apartado sobre las consideraciones y recomendaciones hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Y, para finalizar, se introducen en los últimos apartados las recomendaciones específicas sobre las hipótesis

planteadas, y, en último lugar, las recomendaciones para las mejoras en el tratamiento de las categorías identificadas en el trabajo cualitativo y cuantitativo.

Estos apartados, a su vez constan de dos partes; la primera referida a los *Hechos*, para establecer brevemente el estado de situación, y la segunda parte, referida a la propuesta de *Actuaciones* en sí misma.

La estructura de la guía y propuesta de actuaciones es la siguiente:

Se definen cinco bloques haciendo referencia cada uno a diferentes áreas o procesos, los cuales son:

- *Bloque 1.-* Comprensión del entorno y significado de la MAS2R y de la Responsabilidad Social Compartida
- *Bloque 2.-* Proceso de Gestión del cambio y análisis de problemas y toma de decisiones
- *Bloque 3.-* Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.
- *Bloque 4.-* En consideración a las hipótesis planteadas del trabajo de análisis clásico, análisis cualitativo y análisis del discurso, de la fase cualitativa
- *Bloque 5.-* En consideración a las hipótesis planteadas y categorías del trabajo cuantitativo: conocimientos, comunicación interactiva y externa, comunicación interna, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum.

El *Bloque 1.-* presenta actuaciones para:

- La actuación corresponsable en el entorno de la MAS2R.

El *Bloque 2.-* presenta actuaciones para:

- La actuación institucional del Gobierno y sus interlocutores con la comunidad educativa.
- La actuación compartida en entornos de la MAS2R.
- La actuación de la comunidad universitaria.
- Ver adopción y adaptación para otras comunidades educativas.

El *Bloque 3.*- presenta actuaciones para:

- La actuación institucional del Gobierno y sus interlocutores con la comunidad educativa.
- La actuación de la comunidad universitaria.
- Ver adopción y adaptación para otras comunidades educativas.

El *Bloque 4.*- presenta actuaciones para:

- La actuación de la comunidad universitaria.
- Ver adopción y adaptación para otras comunidades educativas.

El *Bloque 5.*- presenta actuaciones para:

- La actuación de la comunidad universitaria.
- Ver adopción y adaptación para otras comunidades educativas.

Antes de empezar con la exposición de las mismas se realiza el siguiente apunte: en la práctica, a la hora de llevar adelante las actuaciones, el orden no tendría por qué ser secuencial, y, por tanto, no se espera a finalizar la acción recomendada de un bloque para comenzar la acción recomendada del siguiente bloque. Aunque, si bien es cierto, el inicio debiera estar marcado por la fundamentación de la acción del Gobierno y Ministerio de Educación, para adecuar políticas educacionales, aprovechar sinergias y orientar avances colectivos.

Posteriormente, cada organización debe ajustar su propio cronograma y realizar la mayoría de las veces diversas acciones en paralelo. Además, se debe tener en cuenta que las primeras fases de identificación de la situación de partida de una institución educativa y la definición de objetivos y estrategias puede llevar un tiempo considerable, de hasta incluso cuatro o seis meses, dependiendo de la dedicación parcial o completa que las personas involucradas puedan disponer.

9.2.1. BLOQUE 1.- Actuaciones en consideración a la comprensión del entorno y significado de la MAS2R, y de la Responsabilidad Social Compartida

Hechos

“La Agenda 2030 como marco audaz para promover el bienestar de la humanidad y su ambición para garantizar la paz y la prosperidad para todos en un planeta saludable requiere cambios igualmente audaces en todas las Naciones Unidas” (ONU, 2021). Se habla por tanto de cambios enormes que afectan a un ingente volumen de personas, de especies de fauna y flora, de entidades e instituciones nacionales e internacionales. De modo que se trata de cambios a gran escala, concretamente de cambios a escala mundial que se nutren de cambios a nivel país, región, comunidad e individuo.

De ahí, que los términos de *Responsabilidad Social Compartida*, de *unión*, de *liderazgo*, de *buenas prácticas*, de *trabajo en red y colaborativo*, de *visión global y visión temporal*, de *innovación*, de *educación y valores*, y, de *cambio de actitudes y de hábitos*, resulten indispensables y den forma a las macrocomunidades o entornos socialmente sostenibles y responsables, donde las alianzas de aprendizaje sean de vital importancia tanto por las experiencias de unos/as y otros/as como por la formación y la fuerza que se obtiene del grupo.

Por consiguiente, atendiendo además al marco teórico revisado y haciendo referencia tanto a la literatura de índole económico sobre las preferencias colectivas y la información compartida que fundamentan la existencia de la *cooperación racional* (García Sobrecases, 2000), como a la literatura de índole social y emocional sobre las emociones y causas que generan dicha cooperación (Elster, 1998), se justifica con una mirada holística y transdisciplinar las relaciones y los comportamientos individuales y colectivos regidos bajo una racionalidad y bajo unas normas sociales donde las nociones de *deber*, de *igualdad* (Sen, 1979), de *bienestar económico y seguridad* (Forestello, 2013) son reconocidas en un modelo de aprendizaje ético en el entorno que desde esta tesis se denomina como propuesta propia *Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable* (MAS2R).

Primera actuación

Replantear las relaciones interpersonales, de comunicación y participación que, con un propósito de colaboración, con una orientación pedagógica y de difusión del conocimiento se producen entre los agentes o stakeholders internos y externos de la MAS2R, de modo que la responsabilidad en el desarrollo social forme parte del desarrollo económico asumiendo para ello los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la cotidianidad de los procesos productivos, de distribución y de consumo. Con esta perspectiva se concilia la misión social de la educación con las exigencias de los grandes retos y dilemas causados por la falta de sostenibilidad en el crecimiento, por las desigualdades en el desarrollo humano, o “por la pobreza, la exclusión y el desencanto, por las violencias y la opresión social de unos pueblos por otros” (Imbernón, 1999, p. 78), a favor de la regeneración de una comunidad democrática y responsable con y hacia los otros.

Segunda actuación

Reconocer la MAS2R como un modelo relacional de transformación social, económica y cultural, que, con una estabilidad y durabilidad en el tiempo, concibe la enseñanza y el aprendizaje que se nutre del multilateralismo, de la interculturalidad y de la creatividad, como una oportunidad de conexión y de generación de valor entre la Educación y el Desarrollo Humano Sostenible y Responsable. Esto supone comprender que las acciones individuales por parte de cada uno/a de nosotros/as, o por parte de una facultad, colegio, o empresa, son importantes y necesarias, pero el sentido global y colectivo es indispensable, debido a lo cual los objetivos, las estrategias, las acciones y los controles de seguimiento se estructuran en la pluralidad del territorio y de la macrocomunidad.

Tercera actuación

Jerarquizar los stakeholders (Freeman, 2010) para definición de las responsabilidades, los intereses y las acciones de cada grupo identificado. Esto permite “hacer valer el principio estratégico de la gestión de la organización, así como sus relaciones y comunicación” (Romero-Rodríguez, 2020, p. 123) y reconocer sus vinculaciones e interacciones.

Se indica a continuación una serie de posibles stakeholders a jerarquizar, según el caso:

- a) Externos: Estado-Órganos de Gobierno a nivel nacional, Ayuntamientos, Juntas Municipales de Distrito, centros culturales y/o deportivos, centros de ocio, centros de recuperación de residuos, museos, bibliotecas, empresas, organizaciones sin ánimo de lucro, hospitales, proveedores, resto de colegios, institutos o universidades, ...
- b) Internos: alumnado, personal docente, personal de centro no docente, Dirección de centro, asociación de madres y padres, ...

9.2.2. BLOQUE 2.- Actuaciones en consideración al proceso de cambio en sí mismo y al análisis y toma de decisiones

Hechos

Desde el marco teórico de esta tesis doctoral reconociendo la magnitud y la complejidad de los conceptos de Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, así como las interacciones que estos tienen con los ámbitos económico, social, medioambiental y educativo, se han recapitulado datos y presentado esquemas que han mostrado desde las primeras inquietudes en los años 70 por parte de las instituciones y organismos internacionales, respecto a la situación de insostenibilidad de procesos productivos y de consumo, hasta los eventos y la publicación de manifiestos y directrices para implementar un proceso de cambio complejo que aúne esfuerzos, objetivos, estrategias, y, recursos, hacia la sostenibilidad.

La Agenda 2030 que sitúa el desarrollo sostenible en el centro del trabajo de la ONU permite identificar problemas concretos que deben ser integrados en los programas educativos, pero, esto resulta una tarea muy compleja por diversos motivos: por los problemas que trata la Agenda los cuales afectan a todas las personas y al planeta, por la cantidad de personas involucradas tanto las que sufren directamente como las que promueven mejoras, porque el tiempo va en nuestra contra, por la necesidad de la inmediatez de un profundo cambio, y además, entre otros muchos motivos, por la dificultad de alinear compromisos políticos con acciones concretas eficaces y con las acciones de empresas, agentes sociales y comunidades educativas.

Debido a estas indicaciones sobre la complejidad del cambio resulta fundamental establecer unas recomendaciones que tienen su base en las metodologías que siguen empresas e instituciones sobre gestión del cambio (Fullan y Miles, 1992; Kotter, 2007), y, en la metodología de análisis de problemas y toma de decisiones (Hammond et al., 2000).

Actuación institucional del Gobierno central y de sus interlocutores con las comunidades educativas

Cuarta actuación

Considerar la cultura de la sostenibilidad como una obligatoriedad siendo el Gobierno el primer promotor de la transformación. Esto requiere la coordinación de instituciones oficiales públicas que regulen el marco normativo, junto a la acción conciliada de la comunidad educativa universitaria y resto de comunidades educativas, y también, del marco empresarial, y de las familias.

Siendo imprescindible *entender la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como herramienta fundamental* de esta cultura y del proceso de gestión del cambio que conlleva su asimilación, propiciando para ello, de un modo especial, el *Trabajo en Red* entre docentes y con el resto de agentes educativos (UNESCO, 2022), generando así nuevas oportunidades y opciones, donde fomentar relaciones de calidad entre los diferentes stakeholders y colectivos en un contexto de responsabilidad y compromiso.

Quinta actuación

Establecer un sistema de clasificación según los niveles en los cuales se esté en cuanto a la integración de la sostenibilidad. Niveles creados ad-hoc desde la entidad pública de mayor jerarquía que tenga competencia según el sector o el tipo de institución del que se trate, siendo para el caso de las comunidades educativas, el Ministerio de Educación. Pero, es imprescindible recordar de nuevo, que esto no significa imponer un cambio, sino que el objetivo principal es el de involucrar a todos los agentes del cambio, obtener un soporte institucional, conseguir una participación inclusiva, y, tejer una red profesionalizada completa.

Considerar diferentes opciones de “certificación” para diferentes áreas, por ejemplo:

- a) Implementación de ODS y vinculación a objetivos.
- b) Medio Ambiente y economía circular.
- c) Procesos educativos para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible; guías docentes e innovaciones.
- d) Proveedores sostenibles.
- e) Acuerdos entre instituciones.

Este camino hacia la sostenibilidad global, es igual al que se hizo con otros temas como el de “la calidad” o “la prevención de riesgos”, cuando se instó a empresas e instituciones a considerarlos como requisitos básicos de sus productos y procesos, puede servirse de un sistema de clasificación, según los niveles en los cuales se esté en cuanto a la integración de la sostenibilidad.

Sexta actuación

Facilitar la puesta en marcha del proceso de gestión del cambio para la integración de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible a través de tres aspectos fundamentales los cuales quedan ligados entre sí con una dependencia mutua para alcanzar una correcta implementación del cambio:

- 1º. Definir la adecuada estrategia general y conjunta a comunicar en las comunidades educativas (BO-MEN, 2015; 2021).
- 2º. Adaptar, publicar y comunicar correctamente el referencial de competencias necesarias del profesorado (BO-MEN, 2013, p. 81-89) y del alumnado, en cuanto a la sostenibilidad.
- 3º. Establecer los ejes de trabajo que puedan orientar programas docentes y la acción colaborativa (BO-MEN, 2015, MEN, 2019)

Séptima actuación

Definir la adecuada estrategia general y conjunta a comunicar en las comunidades educativas pasa por estructurar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible alrededor de los ODS en el marco de la Agenda 2030, para lo cual es necesario en primer lugar consolidar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en torno a siete pilares:

- 1º. La Agenda 2030
- 2º. El enriquecimiento de los Programas Educativos
- 3º. Incentivar y motivar a docentes y alumnado
- 4º. Fortalecimiento de la gestión académica
- 5º. Una oferta formativa para coordinadores y docentes
- 6º. Una red de socios estructurada
- 7º. Una estrategia internacional

Actuación de la comunidad universitaria, ver también adaptación para otros niveles

Octava actuación

Crear el sentido de urgencia (Kotter, 2007) y *un entorno favorable*, implicando de modo completo a todos los agentes de la comunidad educativa, véase universitaria en nuestro caso. Pero, sin duda, el profesorado y el alumnado son claves en el proceso de cambio tanto dentro del día a día educativo, como fuera, en su entorno más personal, por lo cual su intervención y participación debe ser primordial desde el inicio.

Novena actuación

Crear uno o varios grupos de trabajo, dependiendo de la dedicación que sus integrantes puedan tener, y, dependiendo del tamaño de la organización. Siendo estos, grupos transdisciplinares y multidisciplinares (Baeza, 2021), donde queden representados docentes de

la mayoría de los departamentos, personas de diferentes áreas de procesos de la comunidad educativa, (véase universitaria), y por supuesto, el alumnado.

Décima actuación

Crear la figura de los eco-delegados (MEN, 2019, 2021; Baeza 2021, p.67) a imagen de la propuesta por el Ministerio de Educación Nacional francés en su andadura para incorporar la Educación para el Desarrollo Sostenible en su sistema educativo. Siendo los/as alumnos/as seleccionados/as, embajadores/as indispensables para las iniciativas en pro del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible, en colaboración con toda la comunidad educativa. Los eco-delegados contribuyen a transmitir la información y los conocimientos al resto de compañeros/as, sensibilizando a estos para la acción compartida en torno a los retos de la sostenibilidad.

De igual manera, se propone desde este trabajo aprovechar esta idea para la *creación de unas figuras clave entre docentes*, “eco-profesores”, actuando a modo de enlace entre el compromiso institucional y la realidad de la acción del resto del equipo docente, controlando la evolución del proceso y siendo responsables de asegurar la comunicación y la participación formativa en actividades para la Educación en Sostenibilidad.

Decimoprimera actuación

Definir la metodología y el procedimiento de análisis de problemas y toma de decisiones adecuados a la institución y los agentes o stakeholders que estén involucrados de un modo preferente. Esto servirá para la definición y el desarrollo de la mejora de los procesos.

Para ello, seguir el sistema PROACT: **P**Roblema, **O**bjetivos, **A**lternativas, **C**onsecuencias, **T**ransacciones.

- a) Plantear cuidadosamente el **P**Roblema, reconociendo su complejidad, evitando prejuicios que limitan las opciones, o supuestos irreales. Dado que como se ha mostrado el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible son temas complejos que ligan economía, medio ambiente, sociedad, capacidades, desigualdades y

cultura, se recomienda *cercar y acotar minuciosamente los problemas a abordar* y no pretender afrontar todo a la vez.

- b) Fijar los **Objetivos** para delimitar las estrategias y acciones a tomar.
- c) Valorar las **Alternativas** existentes entre las posibles acciones de resolución y acción.
- d) Evaluar las **Consecuencias** de cada alternativa.
- e) Fijar prioridades, estableciendo **Transacciones** entre los diversos objetivos contradictorios o incluso complementarios.

Decimosegunda actuación

Establecer los pilares principales sobre los que articular el proceso de cambio completo, y sobre los que proceder el análisis y la toma de decisiones. Siendo estos pilares:

- a) La Responsabilidad Social Compartida, que da un nuevo significado a las responsabilidades específicas al obligar a las personas y a los actores sociales (en nuestro caso de la comunidad universitaria) a actuar con total transparencia dando cuenta de las acciones que llevan a cabo y de las que no.
- b) La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, para lo cual se deben comprender los dos conceptos adecuadamente y plantear la educación bajo una visión humanista que funcione como guía para facilitar el aprendizaje abordando la cuestión del tipo de sociedad a la cual aspiramos, sobreponiendo el discurso del capital humano y la aportación a la formación de “ciudadanos productivos” (UNESCO, 2015, p. 37).
- c) El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación de calidad, conociendo bien la realidad del mismo, así como sus metas de aquí a 2030.
- d) La Agenda 2030: Considerar qué ODS se van a tener en cuenta, o, sobre qué ODS se puede actuar desde la comunidad universitaria de un modo más prioritario y eficaz, atendiendo a las peculiaridades tanto de la institución educativa como del ODS en sí mismo, y, considerando alguna o algunas de las

metas para poder evaluar mejor los resultados y el aporte concreto de mejora. Se puede trabajar sobre un ODS o sobre varios, pues cierto es que existen relaciones importantes entre algunos.

Decimotercera actuación

Configurar el marco y cronograma de la mejora de procesos dirigido por el/los equipo/s de trabajo creado/s, con la finalidad de identificar y priorizar las necesidades concretas de cambio.

Al decir *Identificar*, se hace referencia concretamente a:

- a) Personas; quién hace, qué hace
- b) Etapas; tiempos y retornos
- c) Recursos; medios y herramientas
- d) Formación e Información; planes específicos

Decimocuarta actuación

Resultará imprescindible *representar todos los procesos en los denominados AS-IS y TO BE*.

AS IS: Representación de todos y cada uno de los procesos que se llevan a cabo en la facultad, universidad, en definitiva, en la comunidad universitaria.

TO BE: Representación del nuevo modelo de procesos que integra metas de los ODS y aspectos esenciales de la Agenda 2030. Dicho modelo de futuro se apoya en el *enfoque socioeducativo* y supone apostar por el modelo que acerca a todos los integrantes de las comunidades educativas a la dimensión social y transformadora de la educación.

Esta tarea, de estudio y representación de la realidad de cada centro y de sus peculiaridades en cada proceso, permite definir posteriormente la mejora de cada uno de los mismos, supone en sí misma el desarrollo de la gestión del cambio, y vislumbra debilidades y

fortalezas. Además, posibilita en gran medida las dos modificaciones sustanciales necesarias en la comunidad universitaria:

- 1º. La introducción de la sostenibilidad en todos los procesos de la comunidad universitaria, sean cuales sean dichos procesos, por ejemplo: los procesos de contratación externa de empresas de restauración, los procesos de almacenamiento y de recogida de residuos, los procesos de contratación de personal docente, los procesos de convocatorias de acuerdos con terceros, la configuración de guías docentes, la valoración de un Máster, etc.
- 2º. La introducción y el afianzamiento de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en cada uno de dichos procesos.

Decimoquinta actuación

Establecer el Plan de Comunicación y Participación continuo y para toda la comunidad universitaria. Entendido no solo como un derecho a la información, sino más bien como una obligación para promover el diálogo continuado entre las partes implicadas en la Responsabilidad Social Compartida, y en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Se precisa en este punto que a través de las recomendaciones sobre la categoría “Comunicación” se profundizará en estos aspectos.

Decimosexta actuación

Establecer las líneas básicas del Plan de Formación de toda la comunidad universitaria, -personal docente y no docente, y, alumnado-. junto al plan de Comunicación y Participación. Siendo conscientes que la formación puede ser formal o informal, y además que la formación para el alumnado llega principalmente cuando el docente está formado en el ámbito señalado, y cuando la sostenibilidad curricular y competencial, está implantada.

No se trata solo de realizar actividades, sino de establecer las líneas específicas y concreciones de un *Plan de Formación Integral (PFI)* delineado una vez se obtienen y analizan

los resultados tanto de los diseños del AS IS y del TO BE, los cuales se apoyan para su representación en los trabajos cualitativos y cuantitativos necesarios para clarificar tanto la realidad del punto de partida, como la deseada realidad de la transformación y mejora.

Decimoséptima actuación

Hacer del propio campus y de los propios espacios, un espacio de laboratorio y estudio, donde las propuestas, la investigación, el diálogo y las acciones de cambio sean una muestra de flexibilización e impulso de la formación extracurricular y de apoyo a la formación curricular. Activando el rol de participación y liderazgo del profesorado y del alumnado.

9.2.3. BLOQUE 3.- Actuaciones en consideración al concepto de: Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

Hechos

La educación ha acompañado siempre la trayectoria y el recorrido que a nivel mundial han supuesto acuerdos y guías de trabajo para delimitar un nuevo crecimiento económico fundado en políticas que sostuvieran el equilibrio entre los recursos del medio ambiente, la población, y los procesos productivos y de consumo. Entendiendo así, “la educación como pieza fundamental para favorecer el cambio en los comportamientos y dotar a las personas de las competencias esenciales necesarias para ese cambio” (CERSE, 2010). Además, la educación ha sido identificada como instrumento facilitador del cambio, recordando que por sí sola no es suficiente para lograr un futuro más sostenible, pero sin ella y sin el aprendizaje para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible no se logrará la sostenibilidad (CMMAD, 1987; Vilches et al. 2009; Unesco, 2015-2016-2017; PNUD, 2018-2019; Baeza, 2021).

Se reconoce a la *Educación Ambiental* (EA) como predecesora de la *Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS). La EA siempre incidió en más aspectos aparte del medioambiental, pero, ha necesitado de una mejor comprensión en toda su extensión y aceptación. Por su evolución propia y por su acompañamiento a la agenda del Desarrollo

Sostenible se promovió desde la Cumbre de Río de Janeiro (1992) el cambio de denominación a la *Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS).

Posteriormente la Unesco lideró el llamado Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS 2005-2014) reorientando de nuevo la educación hacia la sostenibilidad y fomentando para ello el potencial de transformar la forma de pensar de las personas y los cambios de comportamiento que crearían un futuro más sostenible en términos de integridad ambiental, viabilidad económica y justicia social para generaciones actuales y futuras.

En referencia a los niveles de educación superior se subraya la trascendencia a nivel nacional del documento publicado titulado Estrategia Universidad, del año 2015, donde se especifica que para el fortalecimiento de la responsabilidad social de las universidades y al apostar por la defensa de los valores democráticos de progreso, libertad y justicia para las personas, hay que fomentar el Desarrollo Sostenible y Humano de todos los pueblos del mundo. En el mismo, se incide, además, en que solo con un cambio del patrón del sistema productivo, nuestro país contará con las dinámicas del desarrollo sostenible para las próximas décadas que no comprometan la prosperidad de las siguientes generaciones, instando a que las universidades acometan las reformas necesarias para promover un cambio de cultura integral. Además, desde CRUE Universidades Españolas se ha reforzado en los últimos años, el compromiso de nuestras universidades con la Agenda 2030, comenzando con la redefinición de la misión y visión y haciendo hincapié en la sostenibilidad curricular.

Por consiguiente, en la comprensión de este marco normativo impulsado durante todos estos años, tanto a nivel internacional como nacional, y, en el entendimiento y acuerdo respecto a las ideas que ilustran cómo las desigualdades originadas por un crecimiento económico no sostenible, interactúan y se vinculan entre sí, y cómo tienen estas efectos directos sobre la salud y la educación (Duflo, 2009, 2010), y sobre el capital humano (Lucas, 2004), la reducción de la pobreza se evidencia como un objetivo esencial a combatir (UNESCO, 1997). Dicho lo cual, y señalando por tanto a la pobreza como causa y efecto principal de los problemas de medio ambiente, se refuerzan las ideas siguientes destacadas también por ser conclusivas:

1º Sin Desarrollo Humano no hay Desarrollo Sostenible.

2º Las “capacidades humanas, entendidas como la libertad para tomar decisiones vitales” (PNUD 2019, p.7) ocupan un lugar esencial en el Desarrollo Humano,

debido a lo cual cuando se explora y analiza las desigualdades, se hace en términos de capacidades.

Además, de cara a establecer las recomendaciones en este tercer bloque relacionado con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, también se valora el hecho de que, a través del cuestionario a docentes, el 66,15% está *totalmente de acuerdo*, y, el 26,15% *de acuerdo* con que desde el centro educativo se fomente el pensamiento crítico y la proactividad del alumnado hacia el Desarrollo Humano y Sostenible. Pero en cambio, solo el 11,54% indica que *Sí existe un contexto favorable* para fomentar una educación en las aulas enfocada hacia la sostenibilidad.

Actuación institucional del Gobierno central y de sus interlocutores con las comunidades educativas

Decimoctava actuación

Integrar, los términos de Educación para el “Desarrollo Humano” junto a los de Desarrollo Sostenible. Con la consecuente comunicación e información por parte de las instituciones oficiales.

Añadir dichos términos no debe ser solo una cuestión de sintaxis, pues la Educación para el Desarrollo Humano constituye un marco que da sentido a las “capacidades como alternativas que una persona puede hacer o ser” (Sen, 1979, Duflo, 2010), y supone la aceptación de una realidad que afecta directamente a la consecución del Desarrollo Sostenible.

Del mismo modo que la Educación Ambiental (EA) fue la predecesora de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en la actualidad la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS) debiera considerarse el término completo y correcto que abarque la comprensión de la teoría y de la práctica.

Decimonovena actuación

Tal y como se adelantó en la *sexta recomendación*, el Gobierno central y sus interlocutores deben definir la adecuada estrategia general y conjunta a comunicar en las comunidades educativas (BO-MEN, 2015; 2021). Esta labor pasa inevitablemente por estructurar la *Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible alrededor de los ODS en el marco de la Agenda 2030*, para lo cual es necesario consolidar (MEN, 2021).

- a) La Agenda 2030
- b) El enriquecimiento de los Programas
- c) Incentivar y motivar a docentes y alumnado
- d) Fortalecimiento de la gestión académica
- e) Una oferta formativa para coordinadores y docentes
- f) Una red de socios estructurada
- g) Una estrategia internacional.

Vigésima actuación

Incorporar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en todos los niveles y disciplinas existentes, en la oferta de formación nacional y académica, en los proyectos de centro, en la producción de recursos pedagógicos, y en momentos de encuentro específicos llevados a cabo junto a otros stakeholders.

Vigesimoprimería actuación

Proponer unos ejes de trabajo reconocidos por todos/as, los cuales permitan a docentes y alumnos/as movilizar valores, principios y conocimientos específicos de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, así como activar una acción pedagógica adecuada (exposiciones, estudios o discusiones argumentadas que favorezcan las competencias orales, así como textos escritos, vídeos, cuadros, producciones de role-play,

teatro o cine, que favorecen competencias de dinámicas creativas con una variedad de soportes).

Los ejes propuestos en esta recomendación siguen el modelo aplicado en el programa de la enseñanza moral y cívica propuesto desde el Ministerio de la educación Nacional y de la Juventud, francés (BO-MEN, 2015):

1er eje: Fundamentos y fragilidades del vínculo social.

- Fragilidades ligadas a:
 - las transformaciones sociales (en el entorno vital de la unidad familiar, de la escuela o de nuestros barrios),
 - los cambios económicos (crisis, desempleo, desigualdades),
 - la incertidumbre sobre el acceso a los recursos naturales, sobre la seguridad alimentaria, sobre los desastres naturales,
 - al retramiento de vínculos comunitarios, a la desconfianza en personas inmigrantes,
 - a la desconfianza en la información y en la ciencia, a la desconfianza en la representación política e institucional,
 - al auge de nuevas formas de expresión de la violencia, a la situación global de incertidumbre y miedo por la pandemia de la COVID 19,
 - ...

2º eje: Recomposición del vínculo social.

- Modalidades de recomposición del vínculo social para definición de un modelo social en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, con la guía de la Agenda 2030:
 - promoción de la igualdad entre hombres y mujeres: orientación, formación, trabajo, empleo, salario, representación, reconocimiento,
 - nuevas formas económicas: la economía circular, la economía participativa; la economía inclusiva,

- nuevas formas de solidaridad y compromiso: internet y las redes sociales; la participación en redes,
- nuevas formas económicas: la economía circular, la economía participativa, la economía inclusiva,
- búsqueda de nuevos vínculos sociales en las comunidades, universidades, voluntariado,
- la cuestión de la ampliación de los derechos y la responsabilidad individual y colectiva,
- políticas públicas para más igualdad y ciudadanía: la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela, el trabajo y en el día a día,
- cuestiones medioambientales, política sanitaria, principio de precaución,
- protección de la biodiversidad, ...

Actuación de la comunidad universitaria, ver también adaptación para otros niveles

Vigesimosegunda actuación

Atender las directrices de CRUE que establecen la introducción de la sostenibilidad en el currículum (2012), entendiendo que lo fundamental es llegar a todo el profesorado y al alumnado y no quedarse en los niveles institucionales superiores.

Revisando para ello rigurosamente:

- a) la pertinencia del modelo formativo respecto del modelo social y profesional demandado por el desarrollo sostenible
- b) las competencias en sostenibilidad que se incluyen en los planes de estudios
- c) la estructura de los planes de estudios y el contenido de los cursos
- d) las estrategias docentes en el aula
- e) las técnicas de evaluación, valoración, el control y seguimiento
- f) la posibilidad de crear espacios para la educación en sostenibilidad no formal o curricular

Vigesimotercera actuación

Estructurar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en torno a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la comunidad educativa universitaria, y, repensar los Objetivos de Desarrollo Sostenible como “desafíos de un quehacer educativo cuidado” (Vitón, 2006).

Se requiere:

- Haber identificado el AS IS o punto de partida.
- Definir la estrategia concreta y específica de adaptación que se llevará adelante en la comunidad educativa, enfatizar tanto los esfuerzos de mejora en el currículum, como en la comunidad (Hargreaves, 2003, Guarro, 2005).
- Reforzar el liderazgo nacional y académico de la comunidad universitaria, dar una dimensión territorial.
- Contextualizar problemáticas vividas y posibilitar acciones críticas con las que desarrollar medidas que corrijan las desigualdades, con las que cultivar la participación plural.
- Fomentar la implicación completa del profesorado y alumnado.
- Realizar un plan de formación y comunicación para personal docente y no docente de la Universidad.

Vigesimocuarta actuación

Contemplar el valor añadido que aportan tanto la pedagogía emocional, como la educación en valores en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Impulsar por tanto la acción pedagógica en aula que liga conocimiento, aprendizaje, actitud y emoción, explorando el campo de la empatía y del “sentipensar” (Moraes y Torre, 2005), proporcionando un vínculo reflexivo-emocional llevado a cabo en un primer término por los propios docentes, favoreciendo competencias para la educación en sostenibilidad y habilidades para la vida (Baeza, 2021).

Teniendo en cuenta que:

- Educar en valores conlleva crear un proceso de desarrollo personal y humanizador.
- Activar la responsabilidad del alumnado y su sensibilización hacia la convivencia en una sociedad plural y heterogénea.
- Implicar en proyectos colectivos que apuestan por un modelo de sociedad inclusivo que reafirma una serie de valores y que apoyan los Derechos Humanos.
- Revitalizar la Responsabilidad Social Compartida como modelo de acción de la ciudad educadora.

Vigesimoquinta actuación

Construir una *red de asociación en partenariado* contando con las figuras de los eco-profesores y de los eco-delegados, de diferentes centros y facultades, donde el *trabajo en equipo, en red y compartido es premisa fundamental*.

De este modo se impulsa la acción y la formación de un profesorado y alumnado reflexivo, llegando a producir una cultura de centro y de comunidad, que permite tomar decisiones de manera conjunta en aspectos que afectan a todos y que requieren de la acción colectiva.

Además, según cronogramas y recursos correspondería también contar con la intervención y el trabajo en red junto otros/as docentes, otros agentes sociales, institucionales o empresariales, externas a los centros o facultades, reforzando la acción de la MAS2R, y, alcanzando no solo una transformación en aula “sino en todo el contexto” (Barba-Martin et al. 2016, p. 162).

Vigesimosexta actuación

Enriquecer los programas docentes en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, tanto:

- explícitamente; con la existencia de materias obligatorias, y materias optativas concretas del ámbito de la sostenibilidad; Economía circular, la Agenda internacional para el Desarrollo, Proyectos en Cooperación al Desarrollo, Análisis de problemas y toma de decisiones, etc.,
- implícita y transversalmente; incidiendo en los problemas del Desarrollo Humano y Sostenible desde cualquier materia o área de conocimiento.
- en los diferentes Grados y facultades.

Vigesimoséptima actuación

Realizar un programa de acompañamiento, para todo el proceso de cambio, pues es muy necesario cuando se trata de resultados en términos de educación, y de hábitos y comportamiento. De este modo se facilita tanto el proceso de adaptación, como la investigación y el control de los procesos y resultados.

El programa de acompañamiento debe dividirse según fases y objetivos, siendo relevantes los siguientes:

- acompañamiento en la puesta en práctica de la formación del profesorado,
- acompañamiento para garantizar la adquisición de conocimientos y habilidades que provoquen transformación en el comportamiento del profesorado y del alumnado,
- acompañamiento para reconocer resultados presentes de cambio en el alumnado, y también, resultados futuros, es decir, aquellos que van más allá de la relación actual con el alumnado incluso cuando hubieran finalizado sus estudios en el centro educativo en cuestión.

Vigesimocuarta actuación

Proceder a establecer una serie de indicadores de desempeño clave, KPI (Key Performance Indicators), en torno a las categorías definidas y los objetivos a alcanzar, realizar

un seguimiento continuo de los mismos con una valoración completa anual, y con un estudio de revisiones y mejoras para el medio y largo plazo.

Posibles indicadores:

- Niveles de clasificación de sostenibilidad
- Personas clave entre docentes y alumnado (eco-profesores, eco-delegados)
- Número de personas que reciben formación en Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible
- Docentes que reciben formación específica
- Definición de competencias en sostenibilidad
- Competencias en sostenibilidad incluidas en el currículum y guías docentes
- Evaluación de competencias en sostenibilidad
- Adaptación transversal de contenidos
- Adaptación directa de contenidos
- Actividades desarrolladas desde y para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible
- Personas que participan de esas actividades
- Docentes que participan en esas actividades
- Comunicación descendente verificada
- Comunicación ascendente verificada
- Acuerdos con agentes externos
- Participación en acuerdos y actividades con agentes externos
- Proyectos Aprendizaje-Servicio
- Hábitos en cuanto a sostenibilidad de personal docente y no docente
- Hábitos en cuanto a sostenibilidad de alumnado.

9.2.4. BLOQUE 4: Actuaciones en consideración a las hipótesis planteadas

En este apartado se exponen hechos y recomendaciones en base al estudio realizado en torno a las hipótesis planteadas, dentro del ámbito del trabajo cualitativo y cuantitativo.

Sobre las Hipótesis del trabajo cualitativo

Hechos

Para la realización del trabajo cualitativo se han expresado dos hipótesis que centran la atención sobre:

- el contenido escrito normativo y/u oficial
- el censo terminológico relacionado con los derechos humanos y los problemas sociales
- la guía de actuaciones y pautas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado
- el impulso que proporcionan dichos aspectos mencionados, sobre la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Las dos hipótesis se han contrastado a través del análisis cualitativo y clásico de contenido, y del análisis de la representación discursiva. Habiendo observado que:

- los documentos considerados como más completos respecto a la contextualización de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible son aquellos que muestran un lenguaje más enriquecido y una adaptación de la terminología que visibiliza los problemas sociales y las manifestaciones que estos tienen. Pudiendo establecer a su vez unas líneas de relaciones entre las categorías y los términos definidos en el esquema de trabajo cualitativo de esta tesis, que robustecen el contenido en sí mismo y la contextualización del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible.
- el contenido escrito con el censo terminológico y valorativo adecuado proporciona una mejor representación sobre las “correlaciones entre los sistemas sociales, económicos y ecológicos mundiales” (UNESCO, 2010, p.26), y, plasma mejor cómo se sitúan los sujetos (docentes y alumnado, principalmente) con los problemas sociales planteados,
- es igual de importante valorar los términos específicos con presencia en el contenido de los documentos, como los términos específicos ausentes. Requiere

especial atención la falta de consideración en ciertos documentos hacia los términos: *Desarrollo Humano, igualdad, mujer, responsabilidad social, discriminación, ciudadanía*

- el contenido escrito de la muestra no concreta una guía precisa de actuaciones para llevar a cabo o para servirse al menos de algunos pasos.

Vigesimonovena actuación

Cuidar con especial atención la comunicación escrita confiriéndole precisión y concreción, siendo conscientes de su durabilidad y de la cantidad de receptores que tiene. Para ello se puede construir un modelo o esquema de categorías y subcategorías, e, incluir en ellas el censo terminológico más adecuado del cual servirse. La intención es evitar “vacíos de percepción y entendimiento, que pueden darse en contenidos con un lenguaje empobrecido” (Jíménez, 1996, p. 95), y, contextualizar los derechos humanos, los problemas sociales y medioambientales.

Resulta fundamental “reconfigurar el sentido de lo problemático” (Oneto. 2007) y sustentar argumentos lógicos para definir una representación discursiva y un posicionamiento. La intención fundamental es actuar a través de políticas educacionales, dar visibilidad a los desafíos y retos del Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y, adaptar adecuadamente los planes de estudio y el currículo. Esto a su vez, influirá en qué competencias definir para el profesorado en y para la sostenibilidad, y, por consiguiente, en la definición de competencias para el alumnado en y para la sostenibilidad, con la voluntad de situar a ambos para reconocerse en esta relación y configurarse como actores participativos y corresponsables.

Trigésima actuación

Reforzar a través de la terminología empleada los enfoques que resultan fundamentales para adaptar el sistema educativo a los desafíos actuales que cuestionan el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, entre estos enfoques destacan:

- *la atención al ODS 4 con el cuidado y la educación equitativa, y, con la formación y el desarrollo profesional de los docentes,*
- *el reconocimiento de la protección de los derechos humanos y la corresponsabilidad enmarcada dentro de la Responsabilidad Social Compartida,*
- *la consideración de diferentes opciones de representar y nombrar un problema y el modo de configurar el marco cada una de ellas, con la intención de atender adecuadamente tanto a las causas como a las soluciones. Se recuerda la ausencia en la mayoría de documentos de términos como homofobia, xenofobia, o violencia de género, y, por tanto, la falta de cuestionamiento de la igualdad en cada caso y de acción para su eliminación,*
- *la adopción sin trabas de la igualdad de género en todas las etapas del aprendizaje,*
- *la distinción de la Agenda 2030 como guía de acción e intervención.*

Sobre las Hipótesis del trabajo cuantitativo

Hechos

Para la realización del trabajo cuantitativo se han expresado tres hipótesis que centran la atención sobre:

- los conocimientos en Desarrollo Sostenible centrados en la Agenda 2030 y los ODS,
- la participación docente en actividades vinculadas a la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible,
- la comunicación, representada en el conocimiento del compromiso institucional de los centros,
- la reflexión del docente sobre su quehacer en la sostenibilidad,
- el tratamiento de las competencias docentes y del alumnado en sostenibilidad.

Las tres hipótesis han sido contrastadas a través de la prueba de independencia Chi-cuadrado, presentando todas, una asociación entre sus variables, a la vez que una intensidad intermedia en términos de lo habitual empíricamente.

De modo que sí existe asociación entre:

- los conocimientos sobre la Agenda 2030 y los ODS, y, la participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad
- el conocimiento sobre el compromiso institucional del centro hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y, las competencias en sostenibilidad
- la concienciación-reflexión sobre la implicación del quehacer docente en la Responsabilidad Social Compartida, y, las competencias en sostenibilidad.

Una vez se ha procedido a valorar las tablas de contingencia y gráficos entre los ítems que relacionan las variables de cada una de las hipótesis se ha advertido lo siguiente:

1. Prácticamente la totalidad de docentes que *No conoce bien la Agenda y los ODS*, resulta que *No ha participado en ninguna actividad que apuesta por la Educación en Sostenibilidad*.
2. A medida que los/as docentes tienen un mayor conocimiento sobre el compromiso de la Agenda 2030 y ODS, mayor es la participación en actividades para la Educación en Sostenibilidad.
3. En la comunidad universitaria se acentúa esta tendencia; entre quienes *Sí participan en actividades para la promoción de la Educación en Sostenibilidad*, el grupo que *Sí conoce los compromisos de la Agenda y de los ODS* aumenta respecto al resultado de la muestra total.
4. Aquellos/as docentes que *No conocen los compromisos institucionales de sus centros sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible*, mayoritariamente (un 80% prácticamente) *No trabajan las competencias en Sostenibilidad*, y, en cambio esta línea de tendencia va modificándose, hasta llegar a quienes *Sí conocen dichos compromisos institucionales*, caso en el cual mayoritariamente (un 62%) *Sí trabajan las competencias en Sostenibilidad*.
5. A mayor conocimiento sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, mayor trabajo e incidencia sobre las competencias en sostenibilidad.

6. Los/as docentes que consideran que *las actitudes sostenibles de su alumnado, no está entre sus responsabilidades*, en consecuencia, *no trabajan las competencias en sostenibilidad*,
7. Es necesario que los/as docentes consideren que *Sí tienen dicha responsabilidad en su quehacer docente*, para de este modo *trabajar las competencias en sostenibilidad*.
8. *La reflexión del docente sobre su quehacer profesional, en cuanto a la responsabilidad que pudieran tener sobre los comportamientos sostenibles de su alumnado*, debe ir acompañada de otra serie de factores decisarios pues *no resulta suficiente por sí sola*, para involucrar a los/as docentes en el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad.

Trigésima primera actuación

Formar al personal docente y no docente, específicamente en los conceptos y compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS, explicando las raíces del cambio hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible a través de ellos.

Integrar la formación dentro de la agenda de trabajo del docente y no como algo voluntario difícil de cuadrar debido a la falta de tiempo para ello.

Vincular la formación del personal docente con el diseño, la promoción, y, la implementación de actividades específicas para la Educación en Sostenibilidad. De este modo se impulsa la participación, el liderazgo y la toma de decisiones, promoviendo el rol del docente y su compromiso en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Para ello, resulta fundamental haber estructurado y comenzado previamente la organización de la gestión del cambio apuntada en las recomendaciones anteriores, de modo, que el plan de formación sea parte fundamental de la estrategia para la transformación de las universidades, y del resto de comunidades educativas, hacia la implantación completa de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Trigésima segunda actuación

Centrar de un modo destacado el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad por parte de los/as docentes y del alumnado.

Para ello se requiere en primer lugar:

- *Definir cuáles son las competencias en sostenibilidad⁷³*
- *Formar sobre las competencias en sostenibilidad*

En segundo lugar:

- *Ligar tanto el compromiso institucional del centro, como la reflexión sobre el quehacer docente y la responsabilidad social que este quehacer conlleva, y, la formación docente, con las competencias en sostenibilidad.*
- *Trabajar la comunicación, para que el compromiso institucional del centro sea identificado con claridad absoluta por docentes, personal no docente y por el alumnado.*
- *Proponer actividades reflexivas para, con y junto a los/as docentes con la finalidad de sensibilizar a estos/as en su responsabilidad social directa, sobre las actuaciones sostenibles del alumnado dentro y fuera de los centros educativos.*
- *Promover la acción del docente, tras la reflexión, de modo que está última no quede en el aire, y se convierta en hechos contrastados.*

En tercer lugar:

- *Evaluando sobre el alcance de docentes y del alumnado, de las competencias en sostenibilidad.*

⁷³ Desde este trabajo de tesis se propone una serie de competencias en sostenibilidad en el Bloque 5.- recomendaciones sobre las categorías estudiadas, en concreto sobre la categoría compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum.

9.2.5. BLOQUE 5.- Categorías del trabajo cuantitativo: conocimientos, comunicación interactiva y externa, comunicación interna, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum.

Con la intención de sistematizar el proceso de definición de un modelo que permita definir el punto de partida de una comunidad educativa dispuesta a gestionar su cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y con el fin de captar aspectos, realidades y matices que enriquecieran el conocimiento sobre el contexto de una muestra de la comunidad universitaria y de otras comunidades educativas, se ha realizado el análisis de contenido en la investigación cualitativa y se ha construido, remitido y analizado, el cuestionario a docentes y alumnado, en torno a una categorización que prima; *conocimientos, comunicación interactiva, competencia cívica y social, y, sostenibilidad curricular.*

Categoría “Conocimientos” en la investigación cuantitativa

Hechos

Se pone de relieve la importancia que supone el que los/as docentes tengan un buen conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, debido a la relación causal que esta categoría presenta sobre la proyección del cambio e implementación de la Educación para la Sostenibilidad, y sobre el liderazgo de docentes y alumnado en este ámbito.

Se han apreciado a raíz de los resultados de los cuestionarios una serie de situaciones que sirven para precisar recomendaciones tanto para la comunidad educativa universitaria, como para comunidades de otros niveles de educación.

Estas situaciones evidencian lagunas; en primer lugar, en relación con la falta de una correcta comprensión sobre qué temas, conocimientos concretos, e, implicaciones abarcan tanto el Desarrollo Humano como el Desarrollo Sostenible, y, en segundo lugar, en relación con el reconocimiento de la realidad específica de la Agenda 2030 y de los ODS. Se recuerda que al hacer referencia a la Agenda 2030 y los ODS, casi el 21% de la muestra docente *No los*

conoce bien, hecho que debe reconducirse, sin lugar a dudas, por ser base para el despliegue de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

Trigésima tercera actuación

Realizar un plan de formación ad hoc para la comunidad universitaria, y para cada comunidad educativa, teniendo en cuenta las siguientes acciones y prioridades:

1. Secuenciar el plan de formación específico para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, según los avances y objetivos del plan de gestión del cambio integral.
2. Acompañar y coordinar el plan de formación con el plan de comunicación.
3. Ligar el plan de formación integral a los indicadores de desempeño o KPI.
4. Definir los colectivos o grupos implicados en cada caso para formarles según sus necesidades y responsabilidades, y hacer control y seguimiento.
5. Definir mediante metodología cualitativa a través de assessments, o cuantitativa, a través de cuestionarios, los niveles de conocimientos iniciales.
6. Evaluar y controlar el plan de formación para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, para verificar su puesta en práctica en las aulas y su incidencia en el cambio.

Categoría “Comunicación” en la investigación cuantitativa

Hechos

Habiendo considerado a través del análisis cualitativo de contenido la importancia de los mensajes que dan sentido y cohesionan la acción colectiva hacia la educación en sostenibilidad, y, habiendo centrado posteriormente los ítems del cuestionario a docentes para obtener información acerca tanto de la *comunicación interactiva*, y *externa*, en relación a las iniciativas específicas en sostenibilidad en sus Juntas Municipales, como acerca de la *comunicación interna*, habiendo detectado una serie de carencias al respecto.

Concretamente, en relación a la *comunicación interactiva y externa*, los datos señalan que el 63,08% de la muestra total de docentes reconoce que *No sabe cuáles son* las iniciativas de Desarrollo Humano y Sostenible de su Juntas Municipales. Además, en lo que respecta a la *comunicación interna*, prácticamente el 30% *No sabe sobre el compromiso institucional* de los centros en cuanto a Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, y, concerniente al conocimiento sobre la existencia de un canal de comunicación específico, más de la mitad de la muestra total docente estudiada, *No sabe si existe* dicho canal.

Siendo *la comunicación* primordial en cualquier proceso de gestión del cambio, resulta que numerosas veces, o bien, es la gran olvidada, o bien, no se realiza un oportuno control de la eficacia de la misma, pero, en cualquier caso, es importante clarificar que estos datos presentados no demuestran que no existan iniciativas de Desarrollo Humano y Sostenible en las Juntas Municipales, o que no existan compromisos institucionales en los centros universitarios o educativos, o, que no existan canales de comunicación específicos. Pero, lo que sí puede interpretarse de los mismos, es que la comunicación no es eficiente en su totalidad.

En este sentido se puede deducir que los mensajes y la información relacionadas con el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, o quizás no se emiten adecuadamente, o quizás no se comparten acertadamente, o bien los receptores no están preparados para recibir los mensajes. Teniendo en cuenta esto último, se intuiría que quizás tampoco hay una proactividad en el sentido del ejercicio de la solicitud de información específica por parte de los /as docentes.

Además de incidir en ítems del cuestionario a docentes que han facilitado observaciones y recomendaciones sobre *comunicación interactiva* y sobre *comunicación externa*, se han valorado otros ítems a través del cuestionario al alumnado que incidían en el proceso de *comunicación interna descendente*, concretamente en el nivel profesorado y alumnado. Lo que ha permitido observar que existe recorrido de mejora en este sentido, permitiendo realizar a continuación una serie de recomendaciones que intenten cubrir el mismo, y, potencien la comunicación completa de la Responsabilidad Social, y de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, buscando un efecto movilizador.

Trigésima cuarta actuación

Planificar rigurosamente y favorecer la práctica de la participación y de la comunicación, contando con las diferentes formas que esta puede tener.

Participación y comunicación interactiva y externa:

- Impulsar alianzas de aprendizaje con carácter de ciudadanía global, desde el centro educativo (universitario en nuestro caso). Alianzas generadoras de relaciones entre los agentes o stakeholders de la MAS2R.
- Ligar actuaciones conjuntas con agentes o stakeholders que no son solo los propios centros educativos, compartiendo procesos de enseñanza y aprendizaje en un ambiente y en un espacio físico nuevo.
- Comunicar correctamente las propuestas y alianzas para contar con la mayor participación e involucración de docentes, alumnado, y resto de stakeholders internos y externos.
- Conformar esta participación gracias a la unión de esfuerzos y objetivos compartidos que convierten tanto las aulas, como espacios de fuera de las aulas, en espacios de aprendizaje y acción que acercan al alumnado a una realidad práctica que confronta ideas, teorías, visibiliza problemas o situaciones diferentes a las habituales.
- Construir de este modo una propuesta conjunta de aprendizaje, creando condiciones para el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para trabajar tanto aptitudes como actitudes socialmente responsables.

Trigésima quinta actuación

Impulsar la promoción del compromiso hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible de la universidad, o de la institución educativa correspondiente, de cara al posicionamiento de este como bandera del cambio.

Posicionar el compromiso institucional de la Universidad, o del centro educativo, en su enfoque hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, como la

esencia que se quiere transmitir, con las cualidades más reseñables que identifiquen el liderazgo y la acción de docentes y alumnado. Empleando para ello una comunicación continua que refrende el posicionamiento y la claridad del compromiso, trabajando para que docentes y alumnado se vean reflejados en el mismo.

Para ello, *aprovechar tanto el plan de formación como el plan de comunicación para reforzar el mensaje sobre el compromiso hacia la sostenibilidad*. Atraer a docentes y alumnado para intervenir cada uno desde su rol establecido, y así cumplir los compromisos en sostenibilidad.

Trigésima sexta actuación

Trabajar la identidad corporativa de los centros universitarios, y/o educativos en general, frente a sus públicos objetivos internos (personal docente y no docente, alumnado, ...) y externos (proveedores, otros centros educativos, instituciones públicas, empresas, ...).

- A través de la identidad visual corporativa (iconográfica y simbólica), empleo e identificación de logos e iconos de los ODS.
- A través de una concepción más holística, mix de identidad, aquella percibida por los stakeholders como perdurables, centrales y únicas (Albert y Whetten, 1985).

Trigésima séptima actuación

Mantener la comunicación interactiva para alinear los esfuerzos de los miembros de la MAS2R hacia la consecución de las metas de la Agenda 2030 y hacia el refuerzo de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

- Apostar por una exposición pública controlada a través de canales convencionales y digitales que enfaticen los valores de la Educación para la Sostenibilidad, y permitan la acción conjunta y participativa de los stakeholders
- Profundizar a través de la comunicación interactiva, en el sentimiento de pertenencia, compromiso y acción.

Trigésima octava actuación

Seleccionar correctamente las herramientas dialógicas y canales de comunicación con la intención de mejorar la receptividad de docentes y alumnado para estar más interesados y dispuestos ante la información que se recibe en cuanto a temas y actividades de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Sin duda, el e-mail, no debe ser el canal principal de comunicación sino un apoyo, pues la mayoría de las veces no resulta eficaz y quedan en el olvido los mensajes informativos que a través del mismo se remiten. Para que el email no sirva como mero trámite de difusión de información se requiere transmitir la misma de primera mano en reuniones de departamento, en reuniones de equipo, en actividades etc. con comunicación verbal y directa, además por supuesto de reforzar la comunicación escrita oficial y en redes.

Estimular la comunicación interna descendente y ascendente, es decir, tanto de docentes hacia alumnado, como de alumnado hacia docentes, y también desde y hacia las personas clave o áreas clave para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, a través de jornadas específicas, a través de debates participativos, y siempre con la finalidad de nutrir correctamente la acción hacia la sostenibilidad.

Categoría “Competencia cívica-social” en la investigación cuantitativa

Hechos

Estructurar la Educación en torno al Desarrollo Humano y al Desarrollo Sostenible supone comprender mejor las interacciones sociales, culturales, económicas y medioambientales, e integrar los retos de este Desarrollo tanto en los programas de educación, como en la propia gestión y acción habitual de los centros educativos. Todos estos procesos, y acciones a llevar a cabo requieren de un pensamiento reflexivo que como señala Dewey (1993), cultive no solo la buena voluntad y la disposición general sino la comprensión de formas y técnicas que constituyan los canales o los caminos a través de los cuales la mejora de las actitudes operaría de la manera más provechosa.

En este sentido, con la intención de “empoderar al docente, como un dinamizador del ejercicio formativo” (Vitón, 2012, p. 12) se le exige, además, asumir un compromiso de actuación congruente con el sentido cívico (Camps, 2010; Vitón, 2012) afrontando las contingencias para dar cumplimiento también a la finalidad de hacer al alumno actor de su propio aprendizaje (Tardif, 2004) en pro de una actuación personal y profesional acorde a la sostenibilidad. Debido a lo cual, la competencia cívica-social se revela como fundamental, si bien, debe analizarse adecuadamente y debe ir acompañada de otros factores como la formación, la comunicación, la gestión y la estructuración de un plan de actuación que sirva para mejorar tanto conocimientos técnicos como para construir el esqueleto de un modelo de acción concreta que permita avanzar de la reflexión, a la reflexión académica, y, de la sensibilización a la acción concreta.

Por lo cual, dada la trascendencia de esta competencia que presenta una carga ética, moral, y de conocimiento aplicado, cuanto menos sorprende que la mayoría del profesorado de la muestra estudiada, el 83,85%, *Sí considera tener alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida*, pero en cambio, solo una pequeña parte de la totalidad de la muestra, el 35,38%, *Sí trabaja las competencias en sostenibilidad*.

Donde cobra especial relevancia la concepción del papel de la ética en el comportamiento individual, la motivación del comportamiento individual, la toma de posición y las decisiones colectivas, (Sen, 1977; Vegara, 2016, Smith, 1997 [1759]). En esta línea de pensamiento se proponen las siguientes recomendaciones.

Trigésima novena actuación

Entender la competencia cívica-social de docentes y alumnado, no solo como una reflexión y sensibilización hacia la sostenibilidad, sino como “la conexión básica entre los comportamientos de elección y los logros de bienestar” (Sen, 1977). Donde “*el compromiso no es un ingrediente de elección personal*” (Sen, 1977; Vegara, 2016) sino una de las *obligaciones ineludibles en la comunidad educativa universitaria*, y en el resto de comunidades educativas.

Cuadragésima actuación

Reconocer que *el compromiso* está estrechamente relacionado con *la moral* propiamente dicha (Sen, 1977; Vegara, 2016), entendiendo moral en un sentido amplio que engloba una variedad de influencias que en este caso deben estar bien argumentadas a través del discurso sobre la economía y el desarrollo humano y sostenible.

Este discurso se sitúa en un puesto relevante, por su conexión con el papel de la ética en el comportamiento individual, así como de la idea de justicia y de la libertad disponible para que las personas alcancen unos objetivos en las organizaciones sociales (Sen, 1999 [1992]). Haciendo referencia, por tanto, a las capacidades efectivas de las que se dispone para alcanzar dichos objetivos.

Cuadragésima primera actuación

Generar un alto impacto en la sociedad como responsabilidad social cotidiana (Martínez, 2014) a través de prácticas y proyectos específicos orientados al servicio y al refuerzo de la acción colectiva para contribuir a la solución de los retos que plantea la globalización y la economía más sostenible e inclusiva (ONU, 2012). En los cuales se involucren docentes, alumnado, personal no docente, y también, agentes externos como familiares, entidades sociales o empresas.

Cuadragésima segunda actuación

Hacer del propio campus, aula y fuera de aula, un espacio de laboratorio y estudio donde las propuestas, la investigación, el diálogo y las acciones de cambio sean una muestra de flexibilización e impulso de la formación extracurricular y de apoyo a la formación curricular. Activando así además el rol de participación y liderazgo de profesorado y del alumnado.

Categoría “Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum” en los cuestionarios a docentes y alumnado

Hechos

En el marco teórico se han identificado y presentado diferentes firmas de acuerdos y propuestas en las cuales se reconoce la Educación, y en concreto también la Educación Superior, como una herramienta para la solución de muchos problemas globales (MITECO, 2021; CRUE, 2012). En el capítulo 36 de la Agenda 21, por ejemplo, se puede leer una serie de puntos que hacen referencia a la educación académica y no académica como indispensables para modificar las actitudes de las personas de manera que éstas tengan la capacidad de evaluar los problemas del desarrollo sostenible y abordarlos, lo que reforzaría las ideas firmadas en la Declaración de Talloires (1990) o la Carta Copernicus (CRUE, 1993) que comprometen a las universidades a introducir el Desarrollo Sostenible en la formación que ofrecen.

Siendo el currículum un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato porque es una fecunda guía para el/la docente (Stenhouse, 2010, p. 11), reconocer el Desarrollo Humano y Sostenible en el currículum supone un importante avance no solo porque significaría haber cumplido lo firmado hace ya muchos años, sino porque en la práctica constituiría el haber adecuado la labor del docente a la realidad del cambio del que se lleva hablando durante toda esta tesis, así como haber pasado de la reflexión, a la crítica y a la acción. Esto es así, tal y como señala Stenhouse (2010), puesto que si se pretende que una parcela del conocimiento y de la cultura se plasme en el aprendizaje del alumnado, y si se pretende conectar y acoplar el aprendizaje escolar y universitario con el contexto social, estas ideas tienen que estar plasmadas en la selección, presentación y estructuración de los contenidos del currículum.

Pero, dicho esto, e incluso reconociendo que la introducción de la sostenibilidad en el currículum se puede comprobar de diferentes maneras y con diferente metodología a la aquí empleada, por ejemplo, haciendo un estudio preciso sobre las guías docentes de las facultades y universidades de una muestra seleccionada, sí salen a la luz algunas carencias en lo que concierne a la inclusión de la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible en el contenido curricular. De hecho, casi el 58% de los/as docentes de

la muestra total que incluye los diferentes niveles académicos, responde que *No están incluidas en el contenido curricular*, cuando se le pregunta al respecto.

Se recuerda a este respecto que independientemente de la inclusión de dichas competencias en el currículum, si no son reconocidas por el profesorado es como si no estuvieran, y lo más importante, que “no es posible el desarrollo de un currículum, sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 1998, p.103)

Se ha observado en los resultados una significativa diferencia entre los niveles de Secundaria y Bachillerato pues entre estos/as docentes solo el 37,50% indica que *No están incluidas o No las recuerdan*, y en cambio en los niveles de Universidad y Máster, de media entre ambos niveles, un 77% indica que *No están incluidas o No las recuerdan*.

Y, además, es importante puntualizar que, sobre la muestra total de docentes, un 64,61% reveló que ellos/as *No trabajan las competencias en sostenibilidad*. De esa cifra el 36,15% dijo *No trabajarlas por no estar incluidas en el plan de estudio o guía docente*, y el 28,46% dijo *No trabajarlas por no saber si quiera cuáles son*.

Por consiguiente, se apuntan las siguientes recomendaciones al respecto, atendiendo a estos hechos generales y al hecho concreto de que una tercera parte de la muestra global *No sabe cuáles son las competencias en sostenibilidad*.

Cuadragésima tercera actuación

Informar y formar a todos/as los/as docentes sobre cuáles son las competencias en sostenibilidad y cómo sería su posible tratamiento pedagógico, ya que ellos/as deben formarse primero con la finalidad de poder formar después a los/as alumnos/as en competencias dirigidas a movilizar comportamientos éticos.

Integrar los saberes, los esquemas de acción, y las conductas y rutinas (Charlier, 1998) de los/as docentes hacia las competencias del enseñante profesional responsable.

Cuadragésima cuarta actuación

Dibujar un modelo de aprendizaje ético donde el contexto social, medioambiental y económico proporcione posibilidades para diseñar una pedagogía emocional que centra competencias, técnicas y recursos a través de los valores, la cooperación, la mediación y la interacción.

Cuadragésima quinta actuación

Enriquecer los programas docentes en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, tanto:

- explícitamente; con la existencia de materias obligatorias, y materias optativas concretas del ámbito de la sostenibilidad; Economía circular, la Agenda internacional para el Desarrollo, Proyectos en Cooperación al Desarrollo, Análisis de problemas y toma de decisiones, etc.,
- implícita y transversalmente; incidiendo en los problemas del Desarrollo Humano y Sostenible desde cualquier materia o área de conocimiento, modificando guías reinas y la documentación necesaria ad-hoc,
- en los diferentes Grados y facultades si se trata de la Universidad, en los diferentes niveles educativos si se trata de colegios e institutos.

Cuadragésima sexta actuación

Valorar cuál va a ser el rol como ciudadano y como profesional del alumnado, según los estudios y rama de conocimiento que esté cursando, para así definir mejor qué competencias pueden ser más necesarias para su realidad y su día a día presente, y, para su actuación como ciudadanos maduros y como profesionales responsables cuando llegue el momento.

Cuadragésima séptima actuación

*Definir y referenciar una guía completa de competencias comunes al profesorado para la implementación y/o mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, que refuerza las cuatro competencias generales presentadas desde CRUE (2012), y, que son específicamente pensadas y delimitadas para el profesorado. En este sentido, son competencias que no solo se centran en el *saber-hacer* sino en el “*saber-actuar* permitiendo una transición de lo personal a lo contextual, social y ambiental” (Mora, 2015).*

En esta actuación, se *profundiza en las competencias del “enseñante-profesional”* (Paquay et al. 1998), y, por ende, en el conjunto de saberes, *saber-hacer*, y *saber-ser*, para trabajar tanto competencias técnicas y didácticas para la preparación de contenidos, como, competencias de orden relacional, pedagógico y social, y, por último, competencias ambientales que atañen al desarrollo humano y a la sostenibilidad súper-fuerte.

Se presenta a continuación, una vez finalizado el apartado de propuesta integral de actuaciones, el apartado de esta tesis que incluye el cuadro propuesto para el desglose de las competencias profesionales del enseñante hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, donde existen tres elementos indisociables, los cuales como señala Charlier (1998) son: los proyectos, los actos y las competencias. Puesto que “las competencias no tienen significado si no se traducen en actos, y si no cobran sentido en función de los proyectos del enseñante y del centro educativo” (Charlier, 1998, p. 103).

9.3. PROGRAMA DE COMPETENCIAS COMUNES AL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

“El factor docente se convierte en el actor principal de los modelos de enseñanza” (Batanero, 2016, p.135) con lo cual, la formación continua del profesorado, y, la definición y reconocimiento de sus competencias resultan fundamentales para diseñar entornos de aprendizaje que faciliten el éxito de los/as estudiantes y que promuevan el cambio educativo.

Por estos motivos se ha decidido incidir especialmente en las competencias del profesorado, presentando a continuación de un modo más individualizado una guía de las mismas. Este propósito, además, da alcance al último objetivo específico, **OE 3.3. Crear una tabla específica de Competencias para docentes, relacionadas con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, de modo que favorezca la apropiación personal, creativa, práctica y transformadora de cada uno/a.**

Este trabajo ha profundizado sobre elementos e información en competencias anteriormente definidos por CRUE en su documento *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*, año 2012, p.7., por la UNESCO en su documento titulado *Hoja de ruta para la Educación para el Desarrollo Sostenible*, año 2014, p.33, y, por la OCDE en su documento *Future of Education and Skills 2030*, año 2019.

Para facilitar el reconocimiento y la información sobre cuáles son las competencias en sostenibilidad delimitadas desde esas instancias, se presenta a continuación un esquema comparativo con la información organizada.

Figura 108. Relación de Competencias para la Educación para el Desarrollo Sostenible de CRUE, UNESCO y OCDE

| Competencias para la Educación para el Desarrollo Sostenible | | |
|---|--|---|
| CRUE 2012 | UNESCO 2014 | OCDE 2019 |
| 1. Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global. | 1. Pensamiento crítico. Análisis crítico, compromiso ético e intelectual. | 1. Crear nuevo valor: La innovación está en el centro del crecimiento inclusivo y del desarrollo sostenible. Se considera la innovación como motor del crecimiento económico y el desarrollo social para hacer frente a los desafíos mundiales, como los cambios demográficos, la escasez de recursos y el cambio climático. Y, para crear nuevos trabajos y nuevas empresas. |
| 2. Utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social. | 2. Comprensión de los sistemas complejos. Pensamiento relacional y holístico. | 2. Conciliar tensiones y dilemas: Equilibrar las demandas contradictorias o incompatibles. Por ejemplo, entre equidad y libertad, entre autonomía y solidaridad; eficiencia y procesos democráticos; ecología y modelos económicos Comprender las necesidades y los intereses de los demás es esencial para garantizar el bienestar propio, |

| Competencias para la Educación para el Desarrollo Sostenible | | |
|--|--|--|
| CRUE 2012 | UNESCO 2014 | OCDE 2019 |
| | | de las familias y de las comunidades, a lo largo del tiempo |
| 3. Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad. | 3. Imaginación de <i>hipótesis futuras</i> . Sentido de la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras. | 3. Asumir la responsabilidad: Considerar la ética de la acción. Afrontar la novedad, el cambio, la diversidad, la ambigüedad y la incertidumbre, y afrontar los retos responsablemente supone que los individuos pueden pensar por sí mismos y trabajar con otros |
| 4. Aplicación de <i>principios éticos</i> relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales. | 4. Adopción de decisiones de manera <i>participativa y en colaboración</i> . | 4. Construir "competencias transformadoras" a través del <i>aprendizaje experimental</i> |

Fuente: elaboración propia según datos CRUE, UNESCO y OCDE

Con la intención de ampliar las competencias en sostenibilidad y enfocar las mismas primero al profesorado, sin olvidar por supuesto al alumnado, se diseña en esta tesis un programa con una matriz competencial para permitir que ambos, docentes y alumnos/as, reconozcan e integren los principios de la sostenibilidad en su práctica cotidiana, “para transformar los entornos de aprendizaje y formación no solo con una gestión más sostenible de las instalaciones, sino también con el cambio de valores” (UNESCO, 2014), y, planteamientos pedagógicos.

Además, esta guía de dieciséis competencias ha sido pensada y organizada con la voluntad de evitar un desfase entre los saberes y la práctica del profesorado y del alumnado en la comunidad educativa, y, la práctica y las vivencias reales fuera de la comunidad educativa (Perrenoud, 2012). Por ello, se profundiza en las competencias del “enseñante-profesional” (Paquay et al. 1998), y, por ende, en el conjunto de saberes, saber-hacer, y saber-ser, para trabajar tanto competencias técnicas y didácticas para la preparación de contenidos, como, competencias de orden relacional, pedagógico y social, y, además, específicamente las

competencias ambientales que atañen al desarrollo humano y a la sostenibilidad súper-fuerte⁷⁴ (Gudynas, 2011):

- Competencias de orden técnico y específico, relacionadas con los conocimientos y conceptos básicos e interrelaciones con la problemática socio-económica y medioambiental, local y/o global, necesarios para conocer y valorar mejor las dimensiones del Desarrollo Humano y Sostenible, y, para movilizar por las competencias didácticas de los docentes
- Competencias de orden relacional, pedagógico y social: para la adaptación de las interacciones en aula (Altet, 1998, p. 33).
- Competencias ambientales que atañen al desarrollo humano y a la sostenibilidad súper-fuerte: competencias que emergen de los procesos de resolución de problemas y que se contextualizan dependiendo de los problemas socioambientales elegidos, (Mora, 2015). Y, además, competencias que reconocen unos valores inherentes a la Naturaleza que van más allá de considerar al ser humano como sujeto de valor rompiendo con la perspectiva antropocéntrica y considerando la existencia no de un Capital Natural sino de un Patrimonio Natural que debe ser mantenido tanto por un deber presente, como por un deber hacia las generaciones previas y las generaciones futuras, (Gudynas, 2011).

En este programa y matriz, las competencias del enseñante hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible denotan tres elementos indisociables, los cuales como señala Charlier (1998) son: los proyectos, los actos, y las competencias en sí.

Dichos elementos y las relaciones que se definen entre ellos resultan muy relevantes puesto que “las competencias no tienen significado si no se traducen en actos, y si no cobran sentido en función de los proyectos del enseñante y del centro educativo” (Charlier, 1998, p. 103). Precisamente, esta idea pone de relieve, tal y como señala Mora, 2015, en su artículo

⁷⁴ La *sustentabilidad súper-fuerte*, según Gudynas, 2011, va más allá de la sustentabilidad débil que acepta cambios en los procesos productivos para reducir el impacto ambiental enfatizando en las soluciones técnicas a los problemas ambientales, y, más allá de la sustentabilidad fuerte que acepta cambios más radicales en el modelo económico y en la sociedad. La sustentabilidad súper-fuerte asume que el ambiente sea valorado de diferentes maneras además de la económica, relacionando el mismo incluso con valores culturales, religiosos, ecológicos o estéticos. Esta considera a la educación como medio para aportar nuevas actitudes, hábitos y comportamientos que afecten e impacten de un modo positivo y amigable del ser humano con el ambiente.

Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias, la significación de las competencias centradas en el saber-actuar como concepto integrador de la movilización y de la combinación de; recursos individuales (conocimientos, procedimientos y actitudes), del medio (información, personas, material), y, de la resolución de tareas complejas.

La matriz de competencias se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes aspectos e intenciones:

- 1º. Responder a la demanda de *sostenibilizar el currículum* favoreciendo para ello la formación integral del docente, con la intención “no tanto de ampliar contenidos en sus proyectos docentes, sino de repensar, integrar y transformar su docencia orientándola hacia la sostenibilidad” (Murga-Menoyo, 2015), así como las competencias y habilidades que para ello se necesitan.
- 2º. Crear, adaptar y ordenar unas competencias fundamentales para el profesorado, sirviendo para ello, el estudio y las conclusiones de esta tesis, relacionándolas con las categorías analizadas en el trabajo de campo cualitativo y cuantitativo, y, poniendo en valor tal y como señala Altet (1998) aquellas competencias de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico.
- 3º. Entender capacidades y competencias como conceptos diferentes, pero “como dos caras de una misma moneda” (Mora, 2015), entendiendo como capacidades las aptitudes que se integran y expresan como habilidades complejas y son empleadas por las competencias para resolver tareas.
- 4º. Aceptar que es una propuesta abierta y flexible, susceptible de ser adaptada, mejorada y compartida.

El programa y la matriz de competencias que se presenta ahora ha sido elaborado tras el estudio y análisis de las aportaciones de los marcos teóricos desarrollados a lo largo de esta tesis, y, de los resultados del trabajo cualitativo y cuantitativo, además de vincular las competencias con la idea fundamental de “reimaginar enfoques pedagógicos” (UNESCO 2022) para constituir la base tanto del presente como del futuro educativo con un compromiso consecuente con los derechos humanos y con el bien común. Por último, se señala que el programa de competencias ha tenido en cuenta la estructura del cuadro marco de las competencias comunes a todos los profesores publicado en el Boletín Oficial nº 13 del 26 de

marzo de 2015, del Ministerio de Educación del Gobierno francés, (BO, MEN, 2015). Dicho cuadro de competencias tiene una significativa profundidad, al hacer referencia a gran variedad de ámbitos y situaciones que se presentan al profesorado de las comunidades educativas de los niveles de Secundaria y Bachillerato, y, además, ha resultado muy valioso a nivel personal, pues en su contenido se incluyen competencias que promovieron en marzo del año 2020 el comienzo del proyecto llevado a cabo como docente de la Universidad Complutense, sobre Educación para el Desarrollo Sostenible con la Universidad de Cergy, París, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, Académie de Versailles, bajo el acuerdo del programa Erasmus +.

Figura 109. Programa y matriz de Competencias para el profesorado en/para la sostenibilidad

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|--|---|
| COMPETENCIAS DE ORDEN TÉCNICO Y ESPECÍFICO | |
| COMPETENCIAS DE ORDEN RELACIONAL, PEDAGÓGICO Y SOCIAL | |
| 1. Hacer compartir los valores del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible | <ul style="list-style-type: none"> - “Saber transmitir y hacer compartir los principios de la vida democrática” (BO-MEN, 2015) y los valores del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible: libertad, igualdad, rechazo de cualquier tipo de discriminación y violencia, producción y consumo sostenible, atención a los recursos limitados y a la biodiversidad. |
| 2. “Actuar como educador/a responsable y según principios éticos” (BO-MEN, 2015). | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar al alumnado contra los estereotipos y las discriminaciones. (BO-MEN, 2015) - Promover la igualdad entre niños y niñas, entre mujeres y hombres. (BO-MEN, 2015) - Contribuir a asegurar el bienestar, la seguridad y la no violencia. (BO-MEN, 2015) - Identificar toda forma de exclusión o discriminación. (BO-MEN, 2015) |
| 3. Forjar un sentido crítico-reflexivo, y un comportamiento ético en lo personal y en lo profesional para confrontar la Responsabilidad Social Compartida. | <ul style="list-style-type: none"> - Preparar su quehacer docente y el quehacer del alumnado para afrontar las responsabilidades individuales y las colectivas, siendo esto la clave del sentir y proceder de la ED2HS. - Fomentar la participación reflexiva del alumnado ante problemas sociales y ambientales que constituyen una realidad compleja que debe ser abordada en todas sus dimensiones, (Flores, 2020) - Acompañar al alumnado en la toma de responsabilidades, utilizando tanto el centro socioeducativo como el hogar como espacios de aprendizaje y de educación para la ciudadanía. |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|---|--|
| <p>4. “Reimaginar enfoques pedagógicos basados en la cooperación y en la solidaridad” (UNESCO, 2022, p. 53)</p> <p>“Reforzar un modelo de aprendizaje ético donde el contexto social, medioambiental y económico proporciona posibilidades para diseñar una pedagogía emocional” (Baeza, 2021).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Saber definir una estrategia pedagógica que permita la puesta en práctica de la ED2HS - Priorizar la sensibilidad y la enseñanza moral y cívica para ayudar a docentes y al alumnado, a ser ciudadanos responsables y libres, conscientes de sus derechos, pero también de sus obligaciones. - Centrar competencias, técnicas y recursos a través de los valores, la cooperación, la mediación y la interacción. |
| <p>5. Contextualizar el conocimiento sobre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los principios de la Agenda 2030 y de los ODS. - Servirse de la Agenda 2030 y de los ODS, como recursos pedagógicos, teóricos y prácticos, de la ED2SH. |
| <p>6. Participar en trabajos y procesos que contribuyan a la reflexión docente y a la acción pedagógica para asentar conocimientos y para construir proyectos educativos hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir al trabajo en red y cooperativo fomentando la cultura del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible. - Propiciar la creación de espacios formales y no formales como laboratorios de pensamiento y de acción transformadora. - Encontrar motivación para su participación como eco-profesores/as. |
| <p>7. Comprometerse en la participación de un proceso individual y colectivo de desarrollo profesional y de formación hacia la ED2HS.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Completar y actualizar sus conocimientos técnicos, didácticos y pedagógicos. - Mantenerse informado/a sobre los proyectos y actividades e innovaciones pedagógicas a fin de mejorar sus prácticas. - Identificar las necesidades de formación y servirse de los medios de desarrollo de sus competencias utilizando los recursos disponibles. |
| <p>8. Participar en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje como docente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Participar en el proceso de evaluación y reconocimiento de su situación inicial a nivel de conocimientos técnicos y pedagógicos en ED2HS. |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|--|--|
| 9. Evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> - Participar e interesarse en los procesos de evaluación continua para mejora y adaptación. - Construir las herramientas que permitan la evaluación del progreso y el grado de adquisición de saberes y de competencias del alumnado en la ED2HS. - Hacer comprender al alumnado competencias y principios de evaluación en la ED2HS. - Inscribir la evaluación del progreso y de las adquisiciones en una perspectiva de mejora y logro a través de un proceso de orientación al alumnado. |
| 10. “Enriquecer el triángulo alumnos/as, profesores/as y conocimiento, basándose en la ética de la reciprocidad, el cuidado y la interdependencia entre individuos, grupos y especies” (UNESCO, 2022, p.53) 11. Acompañar al alumnado en su recorrido de formación en Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, y en una ciudadanía participativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Participar en la construcción y animación de este recorrido desde los planes pedagógicos y educativos. - Aportar al núcleo de conocimientos, competencias y cultura del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible. - “Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico, distinguir los saberes de las opiniones y de las creencias, argumentar y respetar las ideas de los otros” (BO-MEN, 2015). - Impulsar la vida asociativa y cultural., y “la comprensión de la importancia de todo lo que compartimos y de las interdependencias que nos unen a los otros y al planeta” (UNESCO, 2022, p.53) - Favorecer la participación del alumnado en instancias representativas. - “Asegurar la formación de los alumnos/as eco-delegados/as” (BO-MEN, 2015) |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|---|--|
| 12. Asegurar un modo de funcionamiento donde prevalezca la <i>comunicación integral y completa</i> , para favorecer el aprendizaje propio y del alumnado hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. | <ul style="list-style-type: none"> - Mantener un clima propicio y una receptividad hacia la comunicación interna y externa. - Favorecer la implicación y el quehacer del docente y del alumnado para crear una dinámica de comunicación y colaboración en pro de la ED2HS. - Participar en la difusión activa de la información y de las actividades en pro de la ED2HS |

COMPETENCIAS AMBIENTALES PARA EL DESARROLLO HUMANO Y LA SOSTENIBILIDAD SÚPER-FUERTE

| | |
|--|--|
| 13. Integrar y aplicar aprendizajes interdisciplinares para comprender el entorno social, cultural, y natural. | <ul style="list-style-type: none"> - Actuar con una mentalidad abierta reconociendo algunas de las aportaciones básicas de otras disciplinas, para entender el entorno y contextualizar procesos sociales y fenómenos naturales. - Fomentar aprendizajes y enfoques relacionados con aspectos históricos, sociales, geográficos, económicos, culturales, biológicos, o científicos que conforman el mundo natural y social, (Flores, 2020) - Contribuir a que el alumnado desarrolle el interés de explorar y entender el entorno mediante el reconocimiento de dichos procesos sociales y fenómenos naturales. |
| 14. Fomentar la concienciación hacia los problemas ambientales y la mejora de la calidad de vida. Fomentar un cambio en las actitudes, hábitos, conocimientos y comportamientos que impacten de una manera positiva en el ambiente, favoreciendo | <ul style="list-style-type: none"> - Proteger a la Naturaleza no solo por su utilidad, sino por sus valores, (Gudynas, 2011). - Respetar y cuidar la comunidad de seres vivos, impulsar la conservación de áreas protegidas, donde las poblaciones de las especies animales y vegetales puedan sobrevivir en escalas de tiempo evolutivas (Gudynas, 2011). - Reconocer y facilitar la economía circular tanto en los centros educativos, como en el entorno habitual de docentes y alumnado. |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|---|--|
| una relación más amigable del ser humano con el ambiente, (Flores, 2020). | |
| 15. Contribuir a la configuración y a la acción en la <i>Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable (MAS2R)</i> | <ul style="list-style-type: none">- Tener en cuenta las características del centro y su entorno el medio socio-económico y cultural.- Identificar el rol de todos los actores de la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable. |
| 16. Cooperar en el seno de un <i>equipo en procesos comunitarios</i> que promuevan el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. | <ul style="list-style-type: none">- Circunscribir la intervención en el marco de la acción colectiva al servicio de la complementariedad y de la continuidad de las acciones educativas.- Coordinar intervenciones con otros miembros de la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable.- Favorecer intercambios y experiencias entre el alumnado, adaptadas a los diferentes niveles de enseñanza y de profesionalización. |

Fuente: elaboración propia – Baeza, C.

PARTE V

Conclusiones y Prospectiva

Capítulo 10

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

10

Han pasado varios años desde que se comenzó este trabajo de tesis. Durante este tiempo y habiendo mantenido siempre el foco de atención en los problemas de desigualdad, pobreza, e insostenibilidad, se han observado al respecto cambios muy positivos en la implicación, adaptación llevados a cabo desde la comunidad universitaria y desde otros niveles educativos diferentes -véase colegios e institutos-, para remediarlos y/o corregirlos. El compromiso adquirido por estos, resulta imprescindible pues la educación como bien se sabe es pieza angular en la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente. Estas oportunidades de aprendizaje resultan necesarias para limitar y solucionar los problemas causados por la insostenibilidad de procesos productivos y de consumo, y por los efectos negativos directos que esta tiene sobre las desigualdades y sobre las divergencias en las capacidades aumentadas (PNUD, 2019), así como sobre los recursos naturales y el medio ambiente.

En este capítulo se realiza un importante trabajo de síntesis, de interacción y de vinculación para ofrecer las conclusiones de la tesis, de modo que estas sirvan para reconocer y comprender una realidad muy compleja y cambiante, que queda inserta dentro de los conceptos de Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible. Siendo esta realidad, aquella que involucra aspectos de la economía, del crecimiento económico, de las desigualdades, del Estado del Bienestar, de los agentes o stakeholders, y por supuesto, aspectos claves de la educación, tanto de las políticas educacionales, como de los planes de estudio, de la formación docente y de las competencias docentes.

10.1. INTRODUCCIÓN

Con el interés de concretar el cierre de la tesis y las respuestas a las preguntas de investigación, acompañando también con ello, a quienes llevan en este ámbito de investigación muchos años de trabajo, y, por supuesto, a aquellos que empiezan esa andadura, se comienza esta quinta y última parte de la tesis con este capítulo que presenta el compendio de veinte conclusiones precisas.

Este compendio de conclusiones, además, incide sobre el objetivo principal general segundo **OPG 2.** *Aceptar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como elemento esencial para alcanzar una comunidad educativa consciente para actuar y despertar una crítica y una acción en favor de una sociedad y de una realidad más equilibrada y sostenible en el largo plazo. Precisando que esta educación por sí sola no es suficiente, pero sin ella, no se logrará un futuro más sostenible (CMMAD, 1987; OEI, 2009; UNESCO, 2015-2016-2017; PNUD 2018-2019).*

Para facilitar el seguimiento de la exposición de las conclusiones, se muestra la siguiente tabla que identifica la vinculación y organización que existe entre las preguntas de investigación, y dichas conclusiones. Las diecinueve primeras conclusiones ligan con las cuatro preguntas de investigación, y luego, la vigésima conclusión cobra especial relevancia pues evidencia el trabajo de reflexión y síntesis al integrar

Figura 110. Esquema relacional entre conclusiones finales y preguntas de investigación

| Preguntas de Investigación | Conclusiones |
|--|--|
| ¿La misión social de la educación es base para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y para la mejora de una comunidad democrática y responsable? | <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Primera<input type="radio"/> Segunda<input type="radio"/> Tercera |
| ¿Existe un espacio de aprendizaje común que englobe a la comunidad educativa, a la administración y al tejido empresarial, con una guía y procedimientos de trabajo estructurados y ampliamente reconocidos, a favor de la | <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Cuarta<input type="radio"/> Quinta<input type="radio"/> Sexta<input type="radio"/> Séptima<input type="radio"/> Octava |

| Preguntas de Investigación | Conclusiones |
|--|--|
| correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible? | <input type="radio"/> Novena |
| ¿Los/as docentes son conscientes de la relevancia de los problemas actuales de desarrollo sostenible, y, de las implicaciones que conllevan en su quehacer profesional respecto de las actitudes sostenibles del alumnado? | <input type="radio"/> Décima <input type="radio"/> Decimoprimera <input type="radio"/> Decimosegunda <input type="radio"/> Decimotercera <input type="radio"/> Decimocuarta <input type="radio"/> Decimoquinta <input type="radio"/> Decimosexta |
| ¿Existen unas competencias en sostenibilidad destinadas para el profesorado y que sean ampliamente reconocidas y trabajadas? | <input type="radio"/> Decimoséptima <input type="radio"/> Decimoctava <input type="radio"/> Decimonovena |
| | <input type="radio"/> Conclusión vigésima integradora |

Fuente: elaboración propia

10.2. CONCLUSIONES

Primera pregunta de investigación:

¿La misión social de la educación con su componente ético-cívico es base para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, así como para la mejora de una comunidad democrática y responsable?

Conclusión primera

El Desarrollo Sostenible va más allá de reconocer la unión entre los ámbitos económico, social y medioambiental, pues, en realidad, enmarca unas complejas interrelaciones entre los mismos, en las cuales el modelo de crecimiento económico incide por múltiples vías sobre la educación y la salud.

Por ello, en la comprensión e interiorización de esta complejidad, resulta imprescindible:

1. No aislar las actuaciones institucionales en el ámbito económico, social y medioambiental, de las actuaciones en el ámbito educativo, y, viceversa.
2. Identificar el entramado de causas y efectos donde factores de índole económico muestran una vinculación con otros de naturaleza ética y moral.
3. Mantener una visión global que permita identificar las interacciones tanto entre economía, medio ambiente y sociedad, como, entre el crecimiento económico y la educación.
4. Reconocer cómo el crecimiento económico y sus manifestaciones sobre la educación y la salud determinan las posibilidades de las personas para aprovechar, o no, las oportunidades y hacer frente a los desafíos actuales, (PNUD. 2019).
5. Reconocer la circularidad de un proceso donde el crecimiento económico incide directamente en la educación y la salud, pero, a su vez, la educación y la salud inciden en el ámbito económico y en dicho crecimiento.

Conclusión segunda

Sin Desarrollo Humano, no hay Desarrollo Sostenible.

La sostenibilidad es un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional (UNESCO, 1977; Marcano 2020), y, así mismo, incluye múltiples cuestiones no solo de medio ambiente sino también de pobreza, población, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz.

Por ello, el Desarrollo Humano es condición de necesario cumplimiento para el alcance del Desarrollo Sostenible, en la comprensión de los problemas que están en el origen de la persistencia de la pobreza y de las desigualdades, y en la consideración de las cuestiones que implica sobre bienestar básico, igualdad y libertades. Entendiendo por Desarrollo Sostenible aquel que presenta una situación de armonía entre el presente y el futuro, entre los diferentes países y sociedades, y, entre la satisfacción de las capacidades básicas y de las aumentadas, y

la realidad de los recursos disponibles. Y que por consiguiente respeta las dimensiones: social, de reparto, de la salud, de la educación y de los derechos humanos, todas ellas interrelacionadas con el medio ambiente y con la presión que se ejerce sobre los recursos y la biodiversidad.

Conclusión tercera

Los principios que inspiran una visión humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia y la responsabilidad compartida, promueven la integración de la educación en la Agenda para el Desarrollo Sostenible, y también la integración de la Agenda para el Desarrollo Sostenible en la educación.

Estos principios establecen que la educación es un derecho humano fundamental y habilitador⁷⁵ cuya misión social y componentes ético-cívicos conllevan un esfuerzo compartido de la sociedad y un proceso inclusivo donde la igualdad de género está vinculada al derecho de la educación para todos (UNESCO, 2017).

La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible no implica solo al ODS4 Educación de Calidad, sino que implica a los 17 ODS con la dificultad añadida de organización y visualización completa de toda la Agenda para así recoger en toda su amplitud, no solo el significado del término *Sostenible*, sino también del término *Humano*.

Segunda pregunta de investigación

¿Existe un espacio de aprendizaje común que englobe a toda la comunidad educativa, con una guía y procedimientos de trabajo estructurados y ampliamente reconocidos, a favor de la correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible?

⁷⁵ La educación es un Derecho Humano habilitador al posibilitar el ejercicio de otros Derechos Humanos (UNESCO, 2017)

Conclusión cuarta

Cuando se trata de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, la comunidad educativa no queda restringida estrictamente al espacio de las aulas o los centros, sino que muestra una gran apertura condicionada por la amplitud de los desafíos y de las vinculaciones entre los ámbitos económico, social y medioambiental, y por la heterogeneidad de los stakeholders implicados.

Tras la investigación llevada a cabo desde esta tesis se identifica un modelo relacional de transformación social, económica y cultural que ha sido denominado como *Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable* (MAS2R), el cual tiene un propósito de replanteamiento urgente de los procesos crecimiento económico, de producción, comercialización y consumo a nivel mundial, y, además, tiene una orientación pedagógica y de difusión del conocimiento para transformación de hábitos, actitudes y aptitudes corresponsables en beneficio de las personas y del planeta,

El significado y la fuerza que adquiere la denominada MAS2R se apoyan en la comprensión de:

- 1º. las capacidades humanas como reflejo de la libertad de las personas para poder tomar decisiones vitales (Sen 1979, PNUD, 2019, Duflo, 2010),
- 2º. las desigualdades en el Desarrollo Humano y su relación con el alcance del Desarrollo Sostenible,
- 3º. el cambio climático entendido en tandem con el nivel de intervención humana en el medio ambiente,
- 4º. el énfasis sobre la mejora no solo en el currículum, sino en la comunidad (Hargreaves, 2003; Guarro, 2005).

Conclusión quinta

Este modelo relacional de transformación social, económica y cultural requiere el empoderamiento de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en todos los niveles y disciplinas. Lo cual, supone a su vez una renovación y una evolución educativa compleja que precisa de importantes reconsideraciones y ajustes al ser un proceso

dinámico, multilateral y transdisciplinar que exige la implicación de todo el centro docente, y a su vez, la coordinación de este con otros centros y con el resto de stakeholders de la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable (MAS2R), (véase tejido institucional y empresarial, agentes sociales) a nivel nacional e internacional.

Pese a la complejidad que presenta, esta movilización resulta fundamental pues relaciona la misión y la visión de la Educación con el Desarrollo Humano y Sostenible con el beneficio y el bienestar de comunidades responsables y democráticas.

Conclusión sexta

La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible necesita de una clara delimitación y concreción de dos aspectos: primero, la adopción y comunicación de una estrategia integral para su adaptación en las comunidades educativas⁷⁶ y, segundo, la definición y promoción de un referencial completo de competencias en sostenibilidad del profesorado que sea preciso, conocido y reconocido por la totalidad de este colectivo.

En nuestro sistema educativo, el tema del Desarrollo Sostenible goza actualmente de mayor presencia y actividades, pero, la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible denota una falta de ejecución de metodologías de la gestión del cambio, de análisis y toma de decisiones, y, de mejora de procesos, las cuales son imprescindibles en este proceso de definición de estrategia de cambio. Además, carece de unos ejes de trabajo comunes reconocidos globalmente que realmente permitan a todos/as los/as docentes y al alumnado, no solo a aquellos/as más interesados/as, movilizar valores, principios y conocimientos específicos, así como activar la acción pedagógica adecuada convirtiendo realmente al centro universitario, o al centro educativo del cual se trate, en núcleo esencial del proceso de cambio (Baeza 2021).

⁷⁶ Comunidad educativa entendida en su acepción más clásica considerando el plan de actuación de los centros educativos, el currículum, las guías docentes, el rol de docentes, sus competencias, la planificación docente y la participación del alumnado.

Conclusión séptima

Resulta indispensable en primera instancia una mejora en la actuación y en la comunicación institucional del Gobierno central, de sus interlocutores principales, y de responsables de comunidades educativas en general, para que actúen coordinadamente como orientadores, pilotos e impulsores de un proceso de cambio que llegue a todos los stakeholders y a todos los niveles.

Se requiere, por consiguiente, un trabajo conjunto de mejora de procesos y de mejora de la gestión del cambio que evidencie una planificación, unas instrucciones concisas para saber por dónde comenzar y cómo avanzar, y para que no quede en una acción reconocida por instancias superiores, sino que a nivel académico el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible sean parte intrínseca y habitual. De modo que en realidad no fuera necesario adjetivar la educación para llegar a formar en competencias y capacidades para que el “alumnado conforme una ciudadanía que contribuya al alcance del bienestar y la sostenibilidad para sí mismos, para los demás y para el planeta” (OCDE, 2019).

Conclusión octava

Hay que distinguir entre la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en la comunidad educativa con sus respectivos KPI'S, y, la medición del alcance que esta tiene sobre las metas de la Agenda 2030 con sus respectivos KPI's. Por tanto, cabe también el desarrollo de herramientas y aproximaciones métricas (Wenstein, 2013), o KPI's específicos, para análisis de resultados directos de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible sobre las metas de la Agenda 2030 y ODS. Siendo esta una de las líneas de investigación posterior a este trabajo de tesis, reflejando la importancia de la información no financiera y su estandarización, tanto para la comunidad educativa como para el tejido empresarial.

Conclusión novena

La Educación para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano no queda en la práctica posicionada en un primer plano, advirtiendo que no son prioritarios para su tratamiento

formal en todas las asignaturas y niveles académicos los temas concretos de Desarrollo Sostenible. Los temas relacionados con la sostenibilidad se asocian principalmente a unas materias determinadas como economía y asignaturas de ciencias como química, y, además, se tratan mayoritariamente en actividades extraescolares, extracurriculares o informales. Esto denota la existencia de un tratamiento muy parcelado y no un tratamiento global y transversal.

Tercera pregunta de investigación

¿Los/as docentes son conscientes de la relevancia de los problemas actuales de desarrollo sostenible, y, de las implicaciones que conllevan en su quehacer profesional respecto de las actitudes sostenibles del alumnado?

Conclusión décima

Uno de los impedimentos que presenta la extensión de la cultura de la sostenibilidad es la baja participación docente observada, en las actividades en pro de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, que se relaciona a su vez, con la poca profundización que se tiene en cuanto al conocimiento sobre el significado y los índices del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible, y, sobre los compromisos de la Agenda 2030 y ODS.

Por consiguiente, se pueden establecer una serie de progresos al respecto; organizando el plan de formación docente ad-hoc, creando equipos de trabajo en todos los niveles educativos con creación de figuras clave entre el profesorado y entre el alumnado, e integrando el Trabajo en Red dentro de la agenda habitual del profesorado. Se incide en este punto en la gran diferencia entre un plan de formación docente ad-hoc, y, la realización y promoción de actividades para la sostenibilidad, remarcando además la distinción entre el seguimiento que se hace de ambos, los participantes, los resultados y las aplicaciones.

Conclusión decimoprimerá

El conocimiento que como docentes se tiene sobre el compromiso de los centros educativos hacia la Educación en pro del Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y de

los compromisos de la Agenda 2030 y ODS, liga con el trabajo sobre las competencias en sostenibilidad.

En los resultados del trabajo cuantitativo se ha observado una tendencia que indica que, a mayor conocimiento sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, mayor trabajo e incidencia sobre las competencias en sostenibilidad.

Concluyendo además que, actualmente, ambos, presentan niveles que pueden ser estratégicamente posicionados con un refuerzo continuado tanto de la redefinición del compromiso institucional y del contenido escrito al respecto, como de la comunicación eficiente del mismo, sin olvidar una mejora en el enfoque y la formación sobre las competencias en sostenibilidad.

Conclusión decimosegunda

Respecto a *conocimientos*: según el trabajo cuantitativo realizado, no hay un correcto discernimiento sobre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, ni sobre sus implicaciones. Cuando se pone “nombre y apellidos” a una guía que establece pautas concretas tal y como es la Agenda 2030 y los ODS, más docentes se dan cuenta de que no lo conocen. Además, según las respuestas de docentes y alumnado de las muestras seleccionadas, en ambos casos se sienten confiados sobre sus conocimientos respecto a Desarrollo Humano y Sostenible, y respecto a la Responsabilidad Social, pero, al concretar sobre los conceptos de la Agenda 2030, y de los ODS, ya no se reconoce tener el mismo conocimiento, sino menos.

De ahí la importancia de indagar sobre cuáles son los niveles iniciales de conocimientos de los/as docentes y sobre sus necesidades de formación para elaborar un plan formación del profesorado adecuado, pues si este no está formado correctamente, difícilmente va a colaborar en la capacitación del alumnado bajo la visión de la pertinencia de un modelo social y profesional demandado por el Desarrollo Humano y Sostenible.

Conclusión decimotercera

Respecto al *contexto*: en los procesos de gestión del cambio y de análisis de problemas y toma de decisiones, el contexto siempre resulta de extraordinaria importancia, pues se define como facilitador o como barrera para el cambio. Teniendo en cuenta que solo un poco más de la décima parte de la muestra docente reconoce que *Sí se da un contexto favorable* en cuanto formación del profesorado y recursos educativos, se concluye al respecto que cabe seguir trabajando en el ambiente propicio, en la comunicación eficiente y en el posicionamiento institucional, y en la disposición de recursos prácticos y formación.

Sería pertinente analizar qué consideran los/as docentes que necesitan para invertir esa percepción y reconocer que el contexto es favorable, pudiendo valorar entre otros aspectos aquellos relacionados con la organización académica en sí misma, con los horarios y tiempos de docencia, y con la realidad de los planes de formación docente.

Conclusión decimocuarta

Respecto al *contenido escrito* que proviene de instituciones oficiales (como las analizadas en la muestra del trabajo cualitativo): en el reconocimiento de la importancia del alineamiento de las estrategias de comunicación con el compromiso institucional, el contenido escrito es determinante para transmitir toda la información del modo más correcto y completo. Sin embargo, se observa que existe una contradicción de significación en torno al término *Desarrollo Humano*, lo cual refuerza la conclusión decimotercera sobre las dificultades de los/as docentes de discernir entre *Desarrollo Humano* y *Desarrollo Sostenible*.

Resulta curioso, que los documentos analizados en primer lugar (*documentos 1., 2. y 3.*) que con una mirada atenta hacia el lenguaje sí se han servido amplia y coherentemente del censo terminológico y han equilibrado y relacionado el uso de términos de las diferentes categorías y subcategorías del esquema creado en esta tesis a partir de los tesauros, y, que por tanto, han orientado aspectos clave de la educación hacia el *Desarrollo Humano* y el *Desarrollo Sostenible*, en cambio, no emplean el término *Desarrollo Humano*. Y, por el contrario, aquellos documentos analizados en el último grupo (*documentos 6., 7., 8., 9., 10., y 11.*) que sí han empleado el término *Desarrollo Humano* son aquellos que menor esfuerzo de nominalización han realizado hacia la importancia de las *relaciones de igualdad*, las *relaciones*

de igualdad entre mujeres y hombres, los problemas de discriminación y los problemas de violencia de género.

Por consiguiente, se podría considerar cuanto menos peculiar la incongruencia resaltada sobre la falta de comprensión de significación y de relación en el tratamiento entre el *Desarrollo Humano* y el *Desarrollo Sostenible*, en el contenido escrito analizado.

Conclusión decimoquinta

Respecto al *censo terminológico y al discurso* de los contenidos escritos analizados: se concluye que los documentos considerados más completos en su enfoque y en su contextualización del tema, se sirven de un amplio y adecuado censo terminológico que visualiza los problemas sociales, medioambientales y sus manifestaciones. Esto sirve para situar mejor en ellos a docentes y alumnos/as, de modo que se identifiquen como parte de las soluciones. Además, en esos documentos se reconoce la existencia de una relación y unos nodos de cohesión entre categorías, subcategorías y entre los términos específicos de las mismas.

El documento de la muestra seleccionada que más robustece el discurso e incide en problemas sociales y en la contextualización de los mismos, en el cual se identifican más claramente las relaciones y cohesión entre categorías, subcategorías y términos específicos es el **documento 3.- BOE** núm. 340, Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. El mismo concede prioridad a la presencia de términos específicos del esquema creado, como *derechos humanos, mujer, paz, libertad, igualdad y bienestar* y pone el foco de atención en aspectos de

- no discriminación,
- prevención o eliminación de la violencia de género,
- contribución al ejercicio de una ciudadanía democrática y responsable,
- atención al desarrollo sostenible de acuerdo a lo establecido en la Agenda 2030.

Conclusión decimosexta

Respecto a la *comunicación interna*, tanto en su sentido descendente como ascendente: se observa que, incluso existiendo canales de comunicación internos, como el email por ejemplo, si estos canales no tienen la receptividad adecuada por parte de los receptores, ni el estímulo adecuado para su uso, ni la evaluación necesaria sobre su efectividad, entonces, carecen de la fuerza conveniente de cara al posicionamiento del compromiso de la institución con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Cuarta pregunta de investigación

¿Existen unas competencias en sostenibilidad destinadas para el profesorado y que sean ampliamente reconocidas y trabajadas?

Conclusión decimoséptima

Respecto a la *competencia cívica-social*: No se debe dar por hecho que la sensibilización que sí tiene el profesorado sobre la responsabilidad que entraña su propio quehacer docente en cuanto a la actuación del alumnado respecto a acciones en pro de la sostenibilidad, implica necesariamente que trabajen las competencias en sostenibilidad, ni que realicen una acción concreta en sus aulas y en las materias que imparten. Para ello, para trabajar realmente en las aulas los temas de la Agenda 2030, de los ODS, se requiere todavía una acción de impulso conformada por la actuación dirigente y diligente de los agentes principales institucionales, definiendo unas competencias claras del profesorado, comunicando eficientemente las mismas y acompañando el cambio en las guías docentes y planes de estudio.

Conclusión decimoctava

Respecto al *compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum*: pese a sí existir un compromiso con la introducción de la sostenibilidad en el currículum, todavía resulta ser una asignatura pendiente sobre la que se está trabajando para que efectivamente deje de ser compromiso y pase a ser realidad en todos los niveles y materias

para que estas aborden no solo los conocimientos técnicos habituales sino la orientación hacia la sostenibilidad completa.

Los datos aportados desde el trabajo cualitativo son concluyentes en este sentido, observando un desequilibrio absoluto entre el tratamiento que se le da al término de *competencias* y al término de *competencias en sostenibilidad para el profesorado y/o para el alumnado*, de hecho, en el primer grupo de documentos de la muestra (**documentos 1. a 5.**) no aparecen estas últimas, y, en el segundo grupo de documentos, solo es en el **documento 8. CRUE, Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum, (2012)** donde sí aparecen identificadas cuatro competencias en sostenibilidad.

Bien es cierto que en los últimos cursos 2020-2021 y 2021-2022 se ha acelerado el esfuerzo por parte de comunidades educativas y sobre todo por parte de universidades que incluyen ahora una oferta de Masters relacionados con el tema de la sostenibilidad y una oferta de asignaturas tanto en Grado como en Master más implicadas con la sostenibilidad, además de las actividades de Aprendizaje Servicio, pese a ello, se desprenden varias conclusiones tras el trabajo de análisis de contenido

- 1º. A lo largo del tiempo, el contenido escrito analizado de los diferentes niveles educativos ha mostrado una falta de atención a las *competencias en/para la sostenibilidad, de docentes y del alumnado*.
- 2º. Al hablar de *competencias transversales en sostenibilidad* desde el **documento 8.** de CRUE, 2012, teniendo en cuenta que los contenidos transversales no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y que deben ser , desarrollados a lo largo de toda la escolaridad” (Fernández, 2016, p.7), surge por tanto, la dificultad de hacer que estas competencias, no sean paralelas, ocasionales, o que dependan del interés del profesorado, y para esto, no se ofrecen unas pautas, unas estrategias, ni unas técnicas concretas en la documentación analizada.
- 3º. Se cuestiona si cuatro competencias referenciadas por CRUE en 2012 son suficientes para el desarrollo de capacidades y resolución de los problemas y desafíos económicos y socioambientales, además de no distinguir si son para

docentes o para el alumnado, con lo cual en este sentido resultan además muy genéricas.

Conclusión decimonovena

Desde la OCDE se promueven las *competencias transformadoras para el 2030* como los “tipos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes necesitan para transformar la sociedad y forjar el futuro para una vida mejor”. Con lo cual, se produce una encrucijada entre la dinamización de competencias específicas para el alumnado y la falta de un reconocimiento explícito de unas competencias para el profesorado que permita afrontar de un modo adecuado el trabajo que estos/as tienen que realizar para que los/as estudiantes a su vez consigan contribuir y reconducir los desequilibrios y tensiones producidos por la falta de un desarrollo sostenible.

El trabajo cuantitativo de esta tesis en relación a las *competencias en sostenibilidad* refuerza el trabajo cualitativo y sus conclusiones, puesto que entre la muestra docente seleccionada se observa una gran confusión en cuanto a cuáles son las competencias en sostenibilidad. Un dato importante es que, entre quienes *No trabajan las competencias en sostenibilidad*, más de un tercio señala que *No las trabaja porque no sabe cuáles son*.

Por consiguiente, se evidencia el trabajo que queda por realizar en relación tanto en definición de *competencias en/para la sostenibilidad del profesorado*, como al trabajo posterior de comunicación activa y directa, y de formación docente al respecto.

En esta línea se establece un reto para el profesorado tanto por la adquisición que debe hacer de *competencias en/para la sostenibilidad*, como por la adquisición de las *competencias profesionales* para formar en ellas al alumnado (Perrenoud, 1944, 2012; Murga-Menoyo, 2015). Por tanto, se incide en la necesidad de conjugar ambas visiones competenciales, la de la sostenibilidad y la profesional. Siendo las “competencias profesionales” (Perrenoud, 1944, 2012) comunes para todo el profesorado y el personal de educación, que susceptible de aceptar modificaciones para integrar el saber hacer y el saber ser, suponen una carta de presentación, una hoja de ruta y una brújula para cada docente (Robine, 2015).

Conclusión vigésima - Conclusión final integradora

Una vez completado el trabajo de investigación y discernido las principales diecinueve conclusiones, se identifica una conclusión final integradora que a continuación se presenta como cierre de este capítulo:

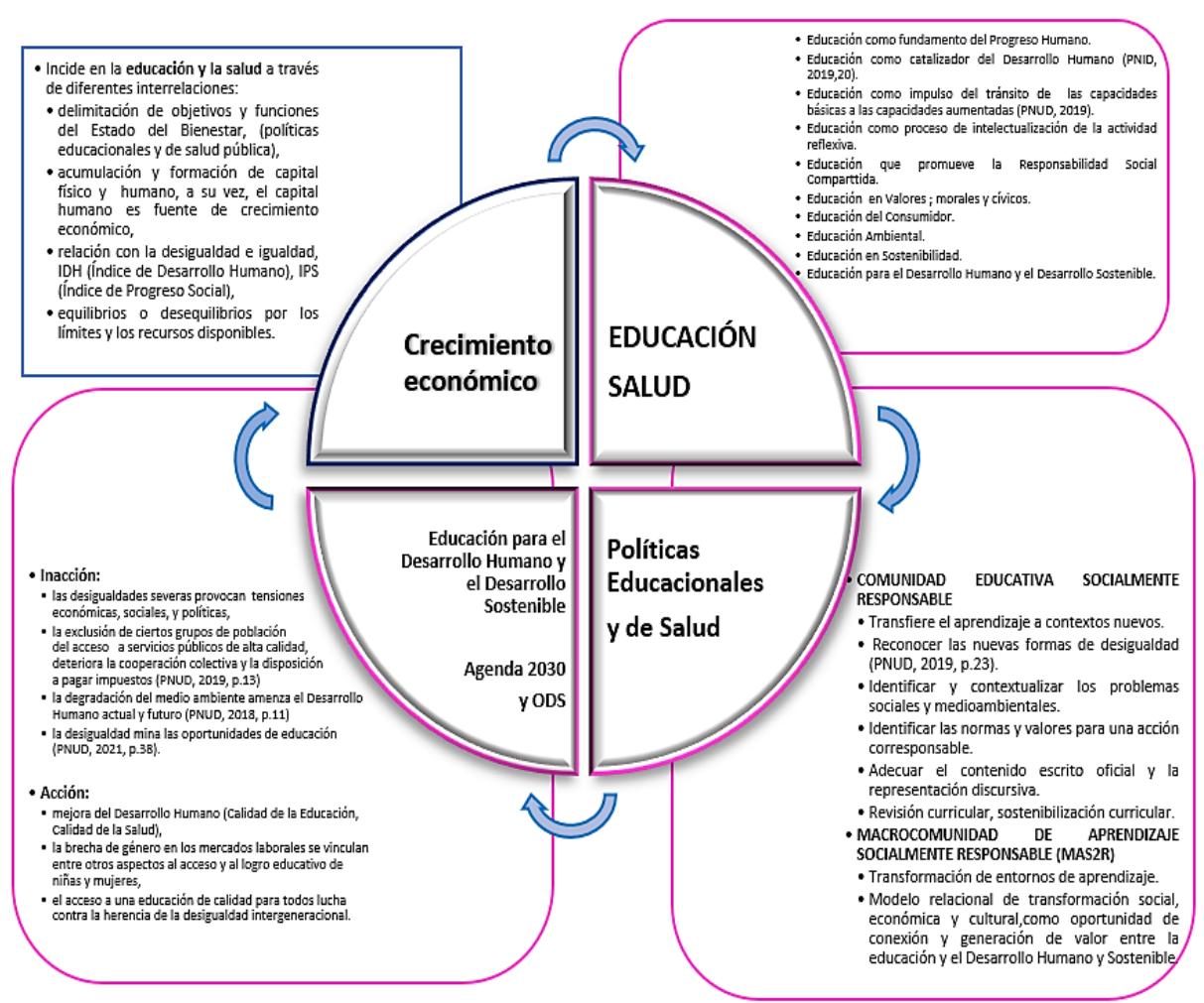
La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible necesita una amplia mirada que enmarque la misma adecuadamente, y una estrategia de implementación completa que entienda cuáles son los diferentes procesos que afectan y vinculan los diferentes ámbitos; económico, social, medioambiental y educativo. Además, dicha mirada, analizada con la profundidad que requiere el tema, permite en primer lugar *comprender* y *contextualizar*, y, en segundo lugar, *actuar organizadamente*. De otro modo, resulta probable realizar acciones demasiado independientes, que, pese a ser necesarias no serán suficientes, de hecho, ya en su momento la Educación Ambiental no fue debidamente comprendida y resultó ser excesivamente opcional. De este ejemplo, se puede aprender algo, y es que habitualmente se responsabiliza de la falta de comprensión a quien no comprende, pero para evitar repetir los mismos errores conviene afrontar que hay que incidir en todos los agentes o stakeholders que intervienen, pues la falta de comprensión también se puede producir por faltas en la estrategia de implementación, por faltas en la comunicación, o incluso, por proponer una solución que siendo correcta en sí misma, no resulta adecuada para el propósito final que se tiene.

Al final de esta tesis, a través de un proceso de reflexión propia se han identificado, se han construido y se han ensamblado tres *marcos* que integran diferentes interrelaciones, y que unidos conforman tres etapas de un mismo proceso, considerando el inicio en lo que sería la comprensión de la realidad económica y sus vinculaciones con la educación, después la observación de cómo esto conlleva la formación de una Macrocomunidad en la cual diversos agentes o stakeholders interactúan al servicio del aprendizaje y de la enseñanza enfocada hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, y por último, el marco que contextualiza las políticas educacionales y la práctica docente y educativa.

1er marco: Relaciones e incidencia entre economía-crecimiento económico, y, educación-sanidad, (centrando la atención en esta tesis en educación, y no en sanidad).

Abordar e implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible evidencia un proceso relacional y de trabajo coordinado entre diferentes agentes y funciones, en un contexto global enmarcado en el Estado del Bienestar y en la búsqueda de una senda de crecimiento sostenible en el ámbito social, económico y medioambiental. En dicho proceso se identifican diversas fases interconectadas entre sí, las cuales muestran y recrean un ciclo que conecta principios y fines, y también, muestran múltiples causas, efectos e incidencias entre los distintos ámbitos. Como consecuencia de estas vinculaciones se aprecia una circularidad que refleja la incidencia del crecimiento económico sobre la educación y la salud, y a su vez, la incidencia de la educación (y la salud) en la economía, y, por ende, en el Desarrollo Humano y Sostenible.

Figura 111. Diseño del marco economía-educación



Fuente: elaboración propia

2º marco: Relaciones en la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable (MAS2R)

En el reconocimiento de las interrelaciones identificadas en el marco anterior, resultaría incompleto abordar la educación, exclusivamente, como una actividad de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Debido a ello, se pasaría de una visión más micro (o local) a una visión más macro (o global) donde las decisiones de Gobierno e instituciones sobre la delimitación de objetivos, estrategias adecuadas, y atendiendo a las funciones del Estado del Bienestar, inciden directamente entre otras cosas, en la reducción de las desigualdades, la estabilidad social y política, la salud pública, y, la formación del capital humano.

Esto, a su vez, favorece la creación de un modelo relacional, que desde esta tesis se plantea como una *Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable* que involucra a diferentes agentes y stakeholders, con una identidad colectiva que se responsabiliza tanto causal como remedialmente de unos hechos pasados, presentes y futuros, y que se sirve de una educación participativa “en espacios que van más allá del aula” (Baeza, 2019), una “educación que no reproduce y perpetúa las mismas condiciones que amenazan nuestro futuro” (UNESCO, 2022, p. 11) y que forja un “nuevo contrato social” (UNESCO, 2022) que, entre otros aspectos, “redefine los objetivos de la educación y pone el foco en la sostenibilidad a largo plazo, la solidaridad, la interdependencia y el cuidado de los demás y del planeta” (UNESCO, 2022, p.12). En este espacio se valora la importancia de las representaciones de los problemas y desafíos que quedan elevados a la categoría de “públicos” pues su identificación y su contextualización ayudarán a prestar atención a la evolución de los mismo y a ofrecer soluciones colectivas para su resolución.

Esta *Macrocomunidad* presenta una estabilidad y durabilidad en el tiempo, concibe la enseñanza y el aprendizaje que se nutre del multilateralismo, de la interculturalidad y de la creatividad, como una oportunidad de conexión y de generación de valor entre la educación y el *Desarrollo Humano, Sostenible y Responsable*. Esto se posibilita con la aportación de conocimientos en las diversas disciplinas, y, de conocimientos pedagógicos, por parte de los agentes que conforman el modelo participativo para plantear un proceso de cambio y de acción no sólo en la realidad pedagógica de aula y de centro, sino en los procesos cotidianos de una sociedad, -procesos económicos, políticos, culturales, y procesos técnicos de producción,

distribución y consumo-, desarrollando así una identidad grupal clave y una complementariedad en conocimientos y habilidades.

Figura 112. Diseño del marco Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable (MAS2R)



Fuente: elaboración propia

3er marco: Relaciones entre políticas educacionales, contenido escrito y práctica docente en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

Tras la comprensión de los dos primeros marcos se tiene en cuenta ahora cómo Gobierno y Ministerio de Educación asumen la responsabilidad de velar por los “sistemas educativos de modo que estén preparados para afrontar los problemas de sostenibilidad existentes y en ciernes” (UNESCO, 2014, p.16). Llevando adelante, por tanto, acciones de organización y gestión por parte de organismos e instituciones oficiales, incluyendo entre otras la función de estrategia y toma de decisiones, y, la de emisión y publicación de comunicación escrita, hasta llegar progresivamente tal y como se va a explicar para este proceso, a la parte más pedagógica descendiendo a la definición de competencias en/para la sostenibilidad y la formación a docentes en una doble vertiente: “para la adquisición de ese tipo de competencias y para la adquisición de la competencia profesional para formar en ellas al alumnado” (Murga-Menoyo, 2015, p. 77).

El contenido escrito traduce en el papel la reflexión y las “propuestas ante unas realidades complejas asumiendo la responsabilidad de presentar alternativas claras por parte de gobiernos, administraciones e instituciones” (Hargreaves y Fullan, 2014). Los análisis cualitativo y clásico del contenido, así como la valoración del discurso que se han realizado han puesto de relieve que en realidad, el contenido escrito va más allá del ámbito lingüístico pues tiene claras implicaciones en la proyección de un flujo de relaciones y conexiones entre factores que en un principio pueden parecer independientes pero que en realidad no lo son, y también, en el grado de visibilidad y de acción de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Los documentos analizados en esta tesis han reflejado cómo el lenguaje contribuye a la construcción e interpretación de la realidad lo cual supera a una simple descripción de la misma, y, cómo una representación discursiva puede provocar una reflexión, una controversia o una disputa ante un mismo acontecimiento (López, 2011, p. 18). Por este motivo, es muy importante que los contenidos escritos de referencia en la comunidad educativa identifiquen y contextualicen los problemas sociales y medioambientales para así crear espacios educativos que interpelen, que “reconfiguren el sentido de lo problemático con miras a asumirlo reflexivamente, generando discusiones, acciones nuevas y soluciones” (Oneto, 2007, p.32).

En este sentido, se ha comprobado que los primeros documentos de la muestra, de los niveles de Secundaria y Bachillerato, visibilizan más que los últimos documentos, de nivel de Universidad, ciertas manifestaciones de problemas como pueden ser la *violencia de género*, el *acoso*, la *discriminación*, la *exclusión social*, etc., lo cual es muy relevante puesto que las representaciones discursivas elaboradas y publicadas en esos documentos “sustentadas en argumento lógicos o en lo que se conoce como *razones de peso*” (Potter, 1998; López, 2011) definen un posicionamiento de los autores, sean estos organismos oficiales o individuos, en relación al problema social específico que se trate. Así, “las representaciones discursivas planteadas, desvelan lo que para el emisor es coherente, justo y legítimo, y qué valores enfatiza y cuáles debilita” (López, 2011, p.19). Precisamente, aquí está la clave de cómo y porqué el contenido escrito va más allá del propio ámbito lingüístico, debido a la relación entre el censo terminológico, la representación discursiva, el marco interpretativo, y el posicionamiento en relación a un problema.

Se recuerda por ejemplo a este respecto, el diferente tratamiento en los documentos de la muestra hacia *términos específicos* relevantes para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, como en el caso de *violencia de género*; ausente en algunos documentos analizados, con ligera presencia en otros, y con una relevante presencia en el *documento 3.- BOE núm. 340, Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006*, y, además, las diferentes acciones verbales que lo acompañan en los distintos documentos, en algunos casos hablando de “prevención”, y en otros de “eliminación”. También sirve de ejemplo para esta explicación, el entender qué ocurre en la situación contraria, es decir, cuando hay una ausencia notable de ciertos términos como ha sido el caso para *desarrollo humano*, *cambio climático*, u *homofobia*. Teniendo en cuenta lo explicado y los ejemplos recordados, se concluye que: centrar el foco de atención en problemas y desafíos reconocidos para alcanzar el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, llamarles por su nombre y darles visibilidad conlleva una atención social y política diferente, una sensibilización diferente, unos presupuestos diferentes, y, por tanto, un empeño diferente en las actuaciones para su prevención y eliminación. Ligado también, por supuesto, a una acción educativa diferente.

A su vez, y siguiendo con el flujo de relaciones que se está estableciendo se entrelaza el contenido escrito y la visibilidad que en el mismo se da al Desarrollo Humano y al Desarrollo Sostenible enmarcando los problemas sociales y medioambientales, con “la revisión curricular que tiene muy en cuenta las nuevas necesidades de aprendizaje” (BOE, 2015, p. 5), con los

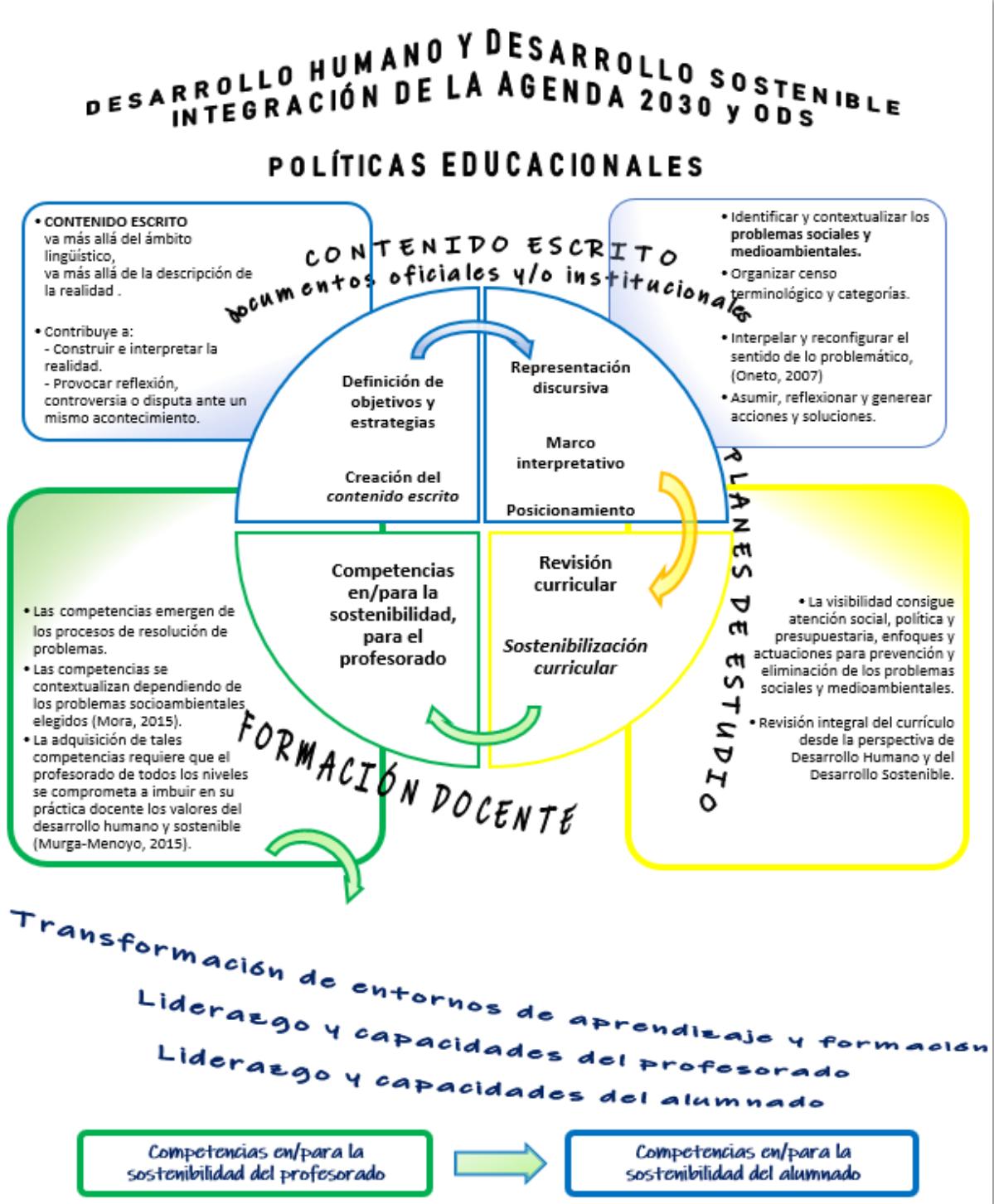
criterios generales para la *sostenibilización curricular* (CRUE, 2012, p.2), y en definitiva, con “la revisión integral de la currícula desde la perspectiva del Desarrollo Humano Sostenible que asegure la inclusión de los contenidos transversales básicos en sostenibilidad en todas las titulaciones” (CRUE, 2012, p.3). Y, por tanto, también se entrelaza o relaciona a su vez con las competencias en/para la sostenibilidad. En este punto, cabe incidir, tal y como subraya Mora (2015), en *Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias*, en que las competencias no deben tener una funcionalidad como organizador curricular de contenidos, sino que emergen de los procesos de resolución de problemas al exigir el desarrollo de capacidades. Incidiendo el autor en algo que refuerza la importancia de reflexionar adecuadamente desde las instituciones centrales y desde la comunidad educativa a la hora de seleccionar y hacer referencia en el contenido escrito a problemas sociales y medioambientales determinantes en el Desarrollo Humano y en el Desarrollo Sostenible. Concretamente puntualiza Mora, que las competencias se contextualizan dependiendo de los problemas socioambientales elegidos. Por tanto, “la adquisición de tales competencias requiere que el profesorado de todos los niveles educativos se comprometa a imbuir en su práctica docente los valores del desarrollo humano y el desarrollo sostenible” (Murga-Menoyo, 2015, p.57).

Es importante apuntar, que para que este proceso definido fluya se debe atender a las recomendaciones delimitadas gracias al trabajo de la fase de investigación de corte cuantitativo las cuales inciden primordialmente en:

- la creación de un contexto y una cultura de compromiso con la sostenibilidad que da forma a la experiencia, y permite pasar de la sensibilización a la acción,
- la comunicación interna *eficiente* que no solo es remitida, sino que es correctamente recibida, comprendida y asimilada, de modo que, el contenido escrito no quede simplemente en un compendio de documentos y correos electrónicos,
- la adecuación del plan de formación y de acompañamiento al profesorado estructurado en torno a unos ejes de trabajo relacionados con unas problemáticas sociales, económicas y medioambientales, una desarticulación y articulación curricular, y, unas competencias en/para la sostenibilidad.

A continuación, se presenta la figura elaborada para representar las relaciones establecidas y los aspectos primordiales para la integración del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible en la educación.

Figura 113. Diseño del marco Proceso de integración del Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en la educación



Fuente: elaboración propia

10.3. PROSPECTIVA

A continuación, como último apartado de este capítulo, y a modo de cierre, se exponen las limitaciones del estudio y las nuevas líneas de investigación.

Las propias limitaciones versan en torno a la propia naturaleza del objeto de estudio y a la metodología (Manso, 2012; Núñez, 2013).

Limitaciones en torno a la propia naturaleza del objeto de estudio, y, nuevas líneas de investigación.

La amplitud del objeto de estudio reclama una aproximación holística y multidisciplinar, siendo esta aproximación en sí misma factor de numerosas dificultades. Tratar el tema de la Educación para la Sostenibilidad sin profundizar en el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible no es posible si se pretende realmente inducir y promover una transformación en, y desde, las comunidades educativas, y, sobre todo, si se pretende enmarcar la Educación como eje transformador en el cual los/as docentes tengan un rol impulsor y decisorio. Por ello, esta tesis comienza con una importante fundamentación teórica que proporciona conocimientos, ideas e información, pero, que resulta difícil equilibrar entre los diferentes ámbitos de estudio, al ser estos tan dispares entre sí, como son la economía, el medioambiente, la sociedad y la educación. Siendo consciente de que cada uno de ellos tiene entidad propia y requiere de una atención especial se ha pretendido incidir en una base de conjunto, que probablemente haya podido no considerar más elementos o particularidades que hubieran podido ser tratados individualmente en otro tipo de tesis o de investigación.

Del mismo modo que la esencia de los conceptos de Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible es compleja y muy amplia, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también lo son. Por consiguiente, se plantean como herramienta para que puedan ser tratados de un modo muy particular y para que ayuden a definir los ejes de trabajo y los KPI's que se señalan desde la guía de actuaciones para implementar y mejorar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

A medida que se ha ido avanzando en el trabajo de tesis se ha ido incidiendo en conceptos clave que merecerían ser tratados incluso todavía con más intensidad de lo que aquí se ha hecho, sobre todo en cuanto a los planteamientos de igualdad y desigualdad, no habiendo

entrado en modelos económicos, modelos políticos y sociales, o programas educativos específicos que concreten con precisión y exactitud cómo reducir las desigualdades y cómo medir las mejoras respondiendo a presupuestos o a metas precisas de la Agenda 2030.

En este sentido, y valorando las relaciones entre economía, medio ambiente, sociedad, educación y Responsabilidad Social Compartida, se ha tenido que poner límites a la fundamentación teórica, de por sí ya muy extensa, pero, estos límites han promovido líneas de investigación futuras e incluso líneas de investigación nuevas sobre las que ya se está trabajando.

Dichas líneas de investigación abiertas están relacionadas concretamente con la Economía Circular, con el Ecofeminismo (Puleo, A.H., 2019), y con el replanteamiento de la Distribución Comercial y del Comercio Internacional como palancas del desarrollo de las comunidades más desfavorecidas. Y, específicamente, considerando estos elementos como impulsores del cambio en sociedades y colectividades que sufren directamente y en primera persona el daño producido por la exaltación del consumo ilimitado y por los efectos de un dumping social y medioambiental, dadas las relaciones comerciales globalizadas y dadas las cadenas de producción y distribución en las cuales prima la inmediatez y el precio final más bajo. Valorando, siempre, cómo la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible es absolutamente determinante en esta transformación y progreso.

Limitaciones en torno a la metodología, y, nuevas líneas de investigación.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con la metodología y una vez adelantados en los anteriores párrafos, los aspectos que hacen referencia a la fundamentación teórica, al estar estos vinculados con las referencias y explicaciones de los conceptos objeto de la tesis, se incide ahora en los procesos cualitativo y cuantitativo.

Proceso cualitativo.

El proceso cualitativo ha resultado tremadamente interesante como aprendizaje y como inmersión empírica para superar la parcialidad y los sesgos de quien lee unos documentos y contenidos.

Debido a ello, y tras acudir a referencias bibliográficas sobre cómo proceder en este sentido, se optó no solo por realizar un *análisis cualitativo del contenido* definiendo categorías y unidades analíticas, seguido de un *análisis clásico del contenido* buscando y referenciando dichas categorías y términos en los documentos de la muestra, sino que, además, se decidió dar otro paso más y avanzar en el *análisis del discurso*, para clarificar mejor los resultados y la interpretación discursiva, al considerar que sería esta la manera óptima de poder establecer una discusión y unas reflexiones mucho más completas sobre la realidad de la Educación para el Desarrollo Humanos y Sostenible, y, las políticas educacionales.

Esto ha sido otro de los motivos por los cuales la tesis se ha ido alargando en el tiempo y extendiendo en magnitud, pero, finalmente resultó muy útil para reflexionar mejor y elaborar la conclusión final vigésima, la conclusión integradora en la cual se elaboran tres marcos relacionales, y en concreto, y relacionado con en este aspecto, se hace referencia al tercer marco sobre políticas educacionales, contenido escrito, planes de estudio, formación docente y competencias, (véase *Figura 114*).

Pero evidentemente, este proceso cualitativo incluso pudiera centrar el foco todavía más, en ciertos temas concretados en los términos específicos seleccionados para realizar un estudio pormenorizado, no solo sobre la evolución del análisis de los mismos a lo largo de los años, sino de la evolución del análisis y del discurso atendiendo a según quién gobernara y atendiendo a las diferentes políticas educacionales y currículums.

Precisamente, por este motivo, se ha abierto una nueva línea de investigación futura, a través de la cual se pretende profundizar en el *análisis del discurso* en cuanto a *violencia de género* se refiere. Y, no exclusivamente en documentos del ámbito educativo, sino en documentos oficiales de Organismos nacionales e internacionales, de modo que se pueda valorar la integración del *ODS 5.- Igualdad de Género* y estudiar su realidad.

Todo ello, con la intención de reconocer las negociaciones discursivas acerca de cómo nombrar los problemas sociales, en este caso, el problema de *violencia de género*, y, también con la intención de identificar cómo se re-negocian los significados en torno a este problema (López, 2011). Posicionando de este modo el debate sobre los problemas públicos y centrándolo en “el lenguaje” y en el marco interpretativo de los mismos.

Proceso cuantitativo.

El proceso cuantitativo ha encontrado limitaciones en su desarrollo contribuyendo estas a la dilatación de esta fase en el tiempo, debido principalmente a las dificultades en la difusión de los cuestionarios, y, sobre todo, al porcentaje de redención, es decir, al porcentaje de docentes que sí respondieron y enviaron el cuestionario, que indudablemente ha sido menor de lo deseado.

El no tener la posibilidad de remitir el cuestionario a través de listas de emails de docentes en la propia UAM hizo tener que acudir a “la búsqueda” de contactos de docentes de otro modo, más lento e ineficiente. En la UCM sí existió esa posibilidad y el proceso de difusión fue más fácil en ese sentido. Pero, cabe señalar que la dificultad mayor vino para difundir el cuestionario entre docentes de los niveles de Secundaria, Bachillerato y de Formación Profesional, contando para ello con contactos de docentes de institutos y colegios establecidos tanto personalmente en el colegio de mis hijos y en la zona en la que vivo, como profesionalmente a través de las prácticas de alumnos del Máster de Formación del Profesorado de la UCM, en el cual imparto clase de Didáctica de ADE.

Bien es cierto, por tanto, que otra de las limitaciones ha sido el desequilibrio en la muestra entre número de docentes que han impartido sus clases en los niveles de universidad, versus aquellos/as que han impartido sus clases en los niveles de Secundaria y Bachillerato, y es más, esto ha conllevado que se realizara un esfuerzo extraordinario para evitar sesgos en la discusión de resultados, habiendo dedicado para ello, bastante tiempo a evaluar las respuestas por niveles educativos, con la elaboración de las necesarias tablas de doble entrada y posterior desglose de gráficos según niveles educativos.

En cualquier caso, se resalta que el desempeño realizado para la correcta elaboración del cuestionario a docentes, y por supuesto, el laborioso trabajo realizado en el estudio de sus resultados, tal y como se ha podido leer a lo largo de la tesis, ha permitido no solo valorar las respuestas de cada ítem del cuestionario a docentes, de un modo independiente, sino que, se han analizado las respuestas de varios ítems conjuntamente, a través de las tablas de contingencia, para poder aceptar o no, las hipótesis planteadas. Habiendo realizado, además, esta tarea por partida doble, es decir, primero para contrastar las hipótesis cuantitativas

teniendo en cuenta a la muestra docente total, y luego, para contrastar las hipótesis centrando el foco de atención exclusivamente en los/as docentes de los niveles de Universidad.

En relación al cuestionario al alumnado, se puede decir que los/as estudiantes estaban mucho más predispuestos a dedicar parte de su tiempo a contestar al mismo, y rápidamente se obtuvo una muestra de 401 estudiantes, y tanto la difusión del cuestionario como el análisis de ítems y respuestas fue más fácil.

Por último, señalar que, es indudable, que desde que se obtuvieron los resultados completos de ambos cuestionarios hasta el momento de finalización de la tesis, ha transcurrido un tiempo en el cual algunos aspectos hubieran podido verse alterados si se volviera a remitir el mismo cuestionario a fecha de hoy.

Pese a todo, con independencia de las limitaciones señaladas, e incluso, siendo consciente del dinamismo y de los esfuerzos que desde las comunidades educativas se está realizando en estos últimos años, en cuanto a la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, se indica que el proceso completo de investigación seguido en esta tesis con la cuidada organización de objetivos generales y específicos, así como con el planteamiento de hipótesis diferentes para cada proceso de trabajo, con la extensa fundamentación teórica que se presenta, y, con los procesos cualitativo y cuantitativo trabajados, aporta un robusto y pragmático programa de actuaciones y de competencias, y, unas conclusiones relevantes para orientar muy claramente la reflexión y el impulso transformador de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, tanto en la comunidad universitaria como en otros niveles educativos, con las evidentes adaptaciones que cada nivel educativo pudiera requerir.

Para finalizar, al respecto de una futura línea de investigación, y, considerando estos mismos cuestionarios a docentes y al alumnado, se está valorando la posibilidad de realizar un estudio comparado. Dando forma a este estudio con el trabajo inicial de difusión de los cuestionarios entre docentes de nivel de Universidad, y de nivel de Secundaria y Bachillerato en Francia, contando para ello, con la cooperación y el trabajo en red con la Universidad de Cergy, París, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, Académie de Versailles.

EPÍLOGO

Para finalmente concluir, una vez terminada esta tesis doctoral, se plantea el reto de que cobre toda su esencia al materializarse tanto en las aulas como fuera de ellas, de modo que la tesis no solo sea leída, sino que las actuaciones definidas, las competencias docentes aquí escritas, y las conclusiones, sean tenidas en cuenta y llevadas a la práctica por parte de las instituciones del Gobierno central e interlocutores, de las comunidades educativas, universitarias y del resto de niveles, y sobre todo que sirva para orientar a docentes y alumnado en ese rol tan decisivo que ambos tienen en este discurrir.

Y, por supuesto, se anhela incluso, que esa puesta en práctica produzca un debate, una acción transformadora, y un trabajo en red, proporcionando a su vez un retorno de información que sirva para seguir adelante con las adaptaciones que se requieran y con la necesaria innovación docente y trabajo conjunto en beneficio del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible, y, por ende, en beneficio de todos/as, de las generaciones futuras y por supuesto, también de las generaciones actuales, pues nos queda mucho por hacer y por vivir.

ANEXOS

Anexo. 1. Tablas Objetivos de Desarrollo Sostenible *Capítulo 3, apartado 3.4.*

| | |
|--|--|
|  <p>1 FIN DE LA POBREZA</p> | <p>Más de 700 millones de personas siguen viviendo en condiciones de pobreza extrema y luchan para satisfacer sus necesidades más básicas, como la salud, la educación y el acceso al agua y el saneamiento.</p> <p>La inmensa mayoría de las personas que subsisten con menos de 1,90 dólares diarios viven en Asia Meridional y África Subsahariana, y representan alrededor del 70% de las personas que viven en situación de pobreza extrema en todo el mundo. Aproximadamente la mitad de los pobres del mundo viven en países de ingresos medianos bajos como China, la India, Indonesia y Nigeria.</p> <p>Sin embargo, este problema afecta también a los países desarrollados. Actualmente hay 30 millones de niños que crecen pobres en los países más ricos del mundo.</p> |
| <u>METAS ODS 1. FIN DE LA POBREZA</u> | |
| <p>1.1. Para 2030, erradicar la pobreza extrema para todas las personas en el mundo, actualmente medida por un ingreso por persona inferior a 1,25 dólares al día</p> <p>1.2. Para 2030, reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños y niñas de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales</p> <p>1.3 Poner en práctica a nivel nacional sistemas y medidas apropiadas de protección social para todos y, para 2030, lograr una amplia cobertura de los pobres y los más vulnerables</p> <p>1.4 Para 2030, garantizar que todos los hombres y mujeres, en particular los pobres y los más vulnerables, tengan los mismos derechos a los recursos económicos, así como acceso a los servicios básicos, la propiedad y el control de las tierras y otros bienes, la herencia, los recursos naturales, las nuevas tecnologías y los servicios económicos, incluida la microfinanciación.</p> <p>1.5 Para 2030, fomentar la resiliencia de los pobres y las personas que se encuentran en situaciones vulnerables y reducir su exposición y vulnerabilidad a los fenómenos extremos relacionados con el clima y a otros desastres económicos, sociales y ambientales</p> | |

| | |
|---|---|
|  | <p>Tras décadas de una disminución constante, el número de personas que padecen hambre (medido por la prevalencia de desnutrición) comenzó a aumentar lentamente de nuevo en 2015. Las estimaciones actuales indican que cerca de <u>690 millones de personas en el mundo padecen hambre</u>, es decir, el 8,9 por ciento de la población mundial, lo que supone un aumento de unos 10 millones de personas en un año y de unos 60 millones en cinco años. Y 135 millones padecen hambre severa. Con las tendencias recientes, el número de personas afectadas por el hambre superará los 840 millones de personas para 2030.</p> |
| <u>METAS ODS 2. HAMBRE CERO</u> | |
| <p>2.1 Para 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones vulnerables, incluidos los lactantes, a una alimentación sana, nutritiva y suficiente durante todo el año</p> | |
| <p>2.2 Para 2030, poner fin a todas las formas de malnutrición, incluso logrando, a más tardar en 2025, las metas convenidas internacionalmente sobre el retraso del crecimiento y la emaciación de los niños menores de 5 años, y abordar las necesidades de nutrición de las adolescentes, las mujeres embarazadas y lactantes y las personas de edad</p> | |
| <p>2.3 Para 2030, duplicar la productividad agrícola y los ingresos de los productores de alimentos en pequeña escala, en particular las mujeres, los pueblos indígenas, los agricultores familiares, los pastores y los pescadores, entre otras cosas mediante un acceso seguro y equitativo a las tierras, a otros recursos de producción e insumos, conocimientos, servicios financieros, mercados y oportunidades para la generación de valor añadido y empleos no agrícolas</p> | |
| <p>2.4 Para 2030, asegurar la sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos y aplicar prácticas agrícolas resilientes que aumenten la productividad y la producción, contribuyan al mantenimiento de los ecosistemas, fortalezcan la capacidad de adaptación al cambio climático, los fenómenos meteorológicos extremos, las sequías, las inundaciones y otros desastres, y mejoren progresivamente la calidad del suelo y la tierra</p> | |
| <p>2.5 Para 2020, mantener la diversidad genética de las semillas, las plantas cultivadas y los animales de granja y domesticados y sus especies silvestres conexas</p> | |

| | |
|--|---|
|  <p>3 SALUD Y BIENESTAR</p> | <p>Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades es importante para la construcción de sociedades prósperas.</p> <p>Cada año siguen muriendo más de 6 millones de niños menores de 5 años, y solo la mitad de todas las mujeres de las regiones en desarrollo tienen acceso a la asistencia sanitaria que necesitan.</p> |
| <p style="text-align: center;"><u>METAS ODS 3. SALUD Y BIENESTAR</u></p> | |
| <p>3.1 Para 2030, reducir la tasa mundial de mortalidad materna a menos de 70 por cada 100.000 nacidos vivos</p> | |
| <p>3.2 Para 2030, poner fin a las muertes evitables de recién nacidos y de niños menores de 5 años, logrando que todos los países intenten reducir la mortalidad neonatal al menos hasta 12 por cada 1.000 nacidos vivos, y la mortalidad de niños menores de 5 años al menos hasta 25 por cada 1.000 nacidos vivos</p> | |
| <p>3.3 Para 2030, poner fin a las epidemias del SIDA, la tuberculosis, la malaria y las enfermedades tropicales desatendidas y combatir la hepatitis, las enfermedades transmitidas por el agua y otras enfermedades transmisibles</p> | |
| <p>3.4 Para 2030, reducir en un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento y promover la salud mental</p> | |
| <p>3.5 Fortalecer la prevención y el tratamiento del abuso de sustancias adictivas, incluido el uso indebido de estupefacientes y el consumo nocivo de alcohol</p> | |
| <p>3.6 Para 2020, reducir a la mitad el número de muertes y lesiones causadas por accidentes de tráfico en el mundo</p> | |
| <p>3.7 Para 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva,</p> | |
| <p>3.8 Lograr la cobertura sanitaria universal, la protección contra los riesgos financieros, el acceso a servicios de salud esenciales de calidad y el acceso a medicamentos y vacunas</p> | |
| <p>3.9 Para 2030, reducir sustancialmente el número de muertes y enfermedades producidas por productos químicos peligrosos y la contaminación del aire, el agua y el suelo</p> | |

| | |
|---|--|
|  | <p>La educación permite un avance socioeconómico y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad. Más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.</p> |
| <u>METAS ODS 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD</u> | |
| 4.1 | De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos, y, que tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad. |
| 4.2. | De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. |
| 4.3 | De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria |
| 4.4 | De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento |
| 4.5 | De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad |
| 4.6 | De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética |
| 4.7 | De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible |

| | |
|--|--|
|  <p>5 IGUALDAD DE GÉNERO</p> | <p>La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Se han conseguido algunos avances durante las últimas décadas, a pesar de estos logros, todavía existen muchas dificultades; las leyes y las normas sociales discriminatorias continúan siendo generalizadas, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas a todos los niveles de liderazgo político, y 1 de cada 5 mujeres y niñas de entre 15 y 49 años afirma haber sufrido violencia sexual o física a manos de una pareja íntima en un período de 12 meses.</p> |
| <u>METAS ODS 5. IGUALDAD DE GÉNERO</u> | |
| | <p>5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo</p> |
| | <p>5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación</p> |
| | <p>5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina</p> |
| | <p>5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país</p> |
| | <p>5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisarios en la vida política, económica y pública</p> |
| | <p>5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen</p> |

| | |
|--|---|
|  <p>6 AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO</p> | <p>Si bien se ha conseguido progresar de manera sustancial a la hora de ampliar el acceso a agua potable y saneamiento, existen miles de millones de personas (principalmente en áreas rurales) que aún carecen de estos servicios básicos. En todo el mundo, una de cada tres personas no tiene acceso a agua potable salubre, dos de cada cinco personas no disponen de una instalación básica destinada a lavarse las manos con agua y jabón, y más de 673 millones de personas aún defecan al aire libre.</p> |
| <p><u>METAS ODS 6. AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO</u></p> | |
| <p>6.1 De aquí a 2030, lograr el acceso universal y equitativo al agua potable a un precio asequible para todos</p> | |
| <p>6.2 De aquí a 2030, lograr el acceso a servicios de saneamiento e higiene adecuados y equitativos para todos y poner fin a la defecación al aire libre, prestando especial atención a las necesidades de las mujeres y las niñas y las personas en situaciones de vulnerabilidad</p> | |
| <p>6.3 De aquí a 2030, mejorar la calidad del agua reduciendo la contaminación, eliminando el vertimiento y minimizando la emisión de productos químicos y materiales peligrosos, reduciendo a la mitad el porcentaje de aguas residuales sin tratar y aumentando considerablemente el reciclado y la reutilización sin riesgos a nivel mundial</p> | |
| <p>6.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el uso eficiente de los recursos hídricos en todos los sectores y asegurar la sostenibilidad de la extracción y el abastecimiento de agua dulce para hacer frente a la escasez de agua y reducir considerablemente el número de personas que sufren falta de agua</p> | |
| <p>6.5 De aquí a 2030, implementar la gestión integrada de los recursos hídricos a todos los niveles, incluso mediante la cooperación transfronteriza, según proceda</p> | |
| <p>6.6 De aquí a 2020, proteger y restablecer los ecosistemas relacionados con el agua, incluidos los bosques, las montañas, los humedales, los ríos, los acuíferos y los lagos</p> | |

| | |
|---|---|
|  | <p>La energía se está volviendo más sostenible y ampliamente disponible. El acceso a la electricidad en los países más pobres ha comenzado a acelerarse, la eficiencia energética continúa mejorando y la energía renovable está logrando resultados excelentes en el sector eléctrico. A pesar de ello, es necesario prestar una mayor atención a las mejoras para el acceso a combustibles de cocina limpios y seguros, y a tecnologías para 3.000 millones de personas, para expandir el uso de la energía renovable más allá del sector eléctrico e incrementar la electrificación en el África subsahariana.</p> |
| <p><u>METAS ODS 7. ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE</u></p> | |
| | <p>7.1 De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a servicios energéticos asequibles, fiables y modernos</p> |
| | <p>7.2 De aquí a 2030, aumentar considerablemente la proporción de energía renovable en el conjunto de fuentes energéticas</p> |
| | <p>7.3 De aquí a 2030, duplicar la tasa mundial de mejora de la eficiencia energética</p> |
| | <p>7.a De aquí a 2030, aumentar la cooperación internacional para facilitar el acceso a la investigación y la tecnología relativas a la energía limpia, incluidas las fuentes renovables, la eficiencia energética y las tecnologías avanzadas y menos contaminantes de combustibles fósiles, y promover la inversión en infraestructura energética y tecnologías limpias</p> |
| | <p>7.b De aquí a 2030, ampliar la infraestructura y mejorar la tecnología para prestar servicios energéticos modernos y sostenibles para todos en los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países en desarrollo sin litoral, en consonancia con sus respectivos programas de apoyo</p> |

| | |
|--|--|
|  | <p>Un crecimiento económico inclusivo y sostenido puede impulsar el progreso, crear empleos decentes para todos y mejorar los estándares de vida. La COVID-19 ha alterado miles de millones de vidas y ha puesto en peligro la economía mundial. El Fondo Monetario Internacional (FMI) prevé una recesión mundial tan mala o peor que la de 2009. A medida que se intensifica la pérdida de empleo, la Organización Internacional del Trabajo estima que cerca de la mitad de todos los trabajadores a nivel mundial se encuentra en riesgo de perder sus medios de subsistencia.</p> |
| <p><u>METAS ODS 8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO</u></p> | |
| <p>8.1 Mantener el crecimiento económico per capita de conformidad con las circunstancias nacionales y, en particular, un crecimiento del producto interno bruto de al menos el 7% anual en los países menos adelantados</p> <p>8.2 Lograr niveles más elevados de productividad económica mediante la diversificación, la modernización tecnológica y la innovación, entre otras cosas centrándose en los sectores con gran valor añadido y un uso intensivo de la mano de obra</p> <p>8.3 Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas</p> <p>8.4 Mejorar progresivamente, de aquí a 2030, la producción y el consumo eficientes de los recursos mundiales y procurar desvincular el crecimiento económico de la degradación del medio ambiente</p> <p>8.5 De aquí a 2030, lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor</p> <p>8.6 De aquí a 2020, reducir considerablemente la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación</p> <p>8.7 Adoptar medidas inmediatas y eficaces para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a las formas contemporáneas de esclavitud y la trata de personas y asegurar la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil, incluidos el reclutamiento y la utilización de niños soldados, y, de aquí a 2025, poner fin al trabajo infantil en todas sus formas</p> <p>8.8 Proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios</p> | |

| | |
|--|---|
|  | <p>La innovación y el progreso tecnológico son claves para descubrir soluciones duraderas para los desafíos económicos y medioambientales, como el aumento de la eficiencia energética y de recursos. A nivel mundial, la inversión en investigación y desarrollo (I+D), como porcentaje del PIB, aumentó de un 1,5 % en el 2000 a un 1,7 % en el 2015, y continuó casi en el mismo nivel en el 2017. Sin embargo, en las regiones en desarrollo fue inferior al 1 %.</p> <p>La industrialización inclusiva y sostenible, junto con la innovación y la infraestructura impulsan las fuerzas económicas dinámicas y competitivas que generan el empleo y los ingresos. Estas desempeñan un papel clave a la hora de introducir y promover nuevas tecnologías, facilitar el comercio internacional y permitir el uso eficiente de los recursos.</p> |
| <u>METAS ODS 9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA</u> | |
| | |
| <p>9.1 Desarrollar infraestructuras fiables, sostenibles, resilientes y de calidad, incluidas infraestructuras regionales y transfronterizas, para apoyar el desarrollo económico y el bienestar humano, haciendo especial hincapié en el acceso asequible y equitativo para todos</p> <p>9.2 Promover una industrialización inclusiva y sostenible y, de aquí a 2030, aumentar significativamente la contribución de la industria al empleo y al producto interno bruto, de acuerdo con las circunstancias nacionales, y duplicar esa contribución en los países menos adelantados</p> <p>9.3 Aumentar el acceso de las pequeñas industrias y otras empresas, particularmente en los países en desarrollo, a los servicios financieros, incluidos créditos asequibles, y su integración en las cadenas de valor y los mercados</p> <p>9.4 De aquí a 2030, modernizar la infraestructura y reconvertir las industrias para que sean sostenibles, utilizando los recursos con mayor eficacia y promoviendo la adopción de tecnologías y procesos industriales limpios y ambientalmente racionales, y logrando que todos los países tomen medidas de acuerdo con sus capacidades respectivas</p> <p>9.5 Aumentar la investigación científica y mejorar la capacidad tecnológica de los sectores industriales de todos los países, en particular los países en desarrollo, entre otras cosas fomentando la innovación y aumentando considerablemente, de aquí a 2030, el número de personas que trabajan en investigación y desarrollo por millón de habitantes y los gastos de los sectores público y privado en investigación y desarrollo</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>10 REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES</p>  | <p>A pesar de la existencia de algunos indicios positivos hacia la reducción de la desigualdad en algunas dimensiones, como la reducción de la desigualdad de ingresos en algunos países y el estatus comercial preferente que beneficia a los países de bajos ingresos, la desigualdad aún continúa.</p> <p>La COVID-19 ha intensificado las desigualdades existentes y ha afectado más que nadie a los pobres y las comunidades más vulnerables. Ha sacado a la luz las desigualdades económicas y las frágiles redes de seguridad social que hacen que las comunidades vulnerables tengan que sufrir las consecuencias de la crisis.</p> |
| <p><u>METAS ODS 10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES</u></p> | |
| <p>10.1 De aquí a 2030, lograr progresivamente y mantener el crecimiento de los ingresos del 40% más pobre de la población a una tasa superior a la media nacional</p> | <p>10.2 De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición</p> |
| <p>10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto</p> | <p>10.4 Adoptar políticas, especialmente fiscales, salariales y de protección social, y lograr progresivamente una mayor igualdad</p> |
| <p>10.5 Mejorar la reglamentación y vigilancia de las instituciones y los mercados financieros mundiales y fortalecer la aplicación de esos reglamentos</p> | <p>10.6 Asegurar una mayor representación e intervención de los países en desarrollo en las decisiones adoptadas por las instituciones económicas y financieras internacionales para aumentar la eficacia, fiabilidad, rendición de cuentas y legitimidad de esas instituciones</p> |
| | <p>10.7 Facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas</p> |

| | |
|---|---|
|  | <p>Desde 2007, más de la mitad de la población mundial ha estado viviendo en ciudades, y se espera que dicha cantidad aumente hasta el 60 % para 2030. Las ciudades y las áreas metropolitanas son centros neurálgicos del crecimiento económico, ya que contribuyen al 60 % aproximadamente del PIB mundial. Sin embargo, también representan alrededor del 70 % de las emisiones de carbono mundiales y más del 60 % del uso de recursos.</p> <p>La rápida urbanización está dando como resultado un número creciente de habitantes en barrios pobres, infraestructuras y servicios inadecuados y sobrecargados (como la recogida de residuos y los sistemas de agua y saneamiento, carreteras y transporte), lo cual está empeorando la contaminación del aire y el crecimiento urbano incontrolado.</p> |
| <u>METAS ODS 11. CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES</u> | |
| <p>11.1 De aquí a 2030, asegurar el acceso de todas las personas a viviendas y servicios básicos adecuados, seguros y asequibles y mejorar los barrios marginales</p> <p>11.2 De aquí a 2030, proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos y mejorar la seguridad vial, en particular mediante la ampliación del transporte público, prestando especial atención a las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad, las mujeres, los niños, las personas con discapacidad y las personas de edad</p> <p>11.3 De aquí a 2030, aumentar la urbanización inclusiva</p> <p>11.4 Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo</p> <p>11.5 De aquí a 2030, reducir significativamente el número de muertes causadas por los desastres, incluidos los relacionados con el agua, y de personas afectadas por ellos</p> <p>11.6 De aquí a 2030, reducir el impacto ambiental negativo per capita de las ciudades, incluso prestando especial atención a la calidad del aire y la gestión de los desechos municipales y de otro tipo</p> <p>11.7 De aquí a 2030, proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad</p> | |

| | |
|---|--|
|  <p>12 PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES</p> | <p>El consumo y la producción sostenibles pueden contribuir de manera sustancial a la mitigación de la pobreza y a la transición hacia economías verdes y con bajas emisiones de carbono.</p> <p>Cada año, se estima que un tercio de toda la comida producida (el equivalente a 1300 millones de toneladas con un valor cercano al billón de dólares) acaba pudriendose en los cubos de basura de los consumidores y minoristas, o estropeándose debido a un transporte y unas prácticas de recolección deficientes.</p> <p>En caso de que la población mundial alcance los 9.600 millones de personas en 2050, se podría necesitar el equivalente a casi tres planetas para proporcionar los recursos naturales necesarios para mantener los estilos de vida actuales.</p> |
| <p style="text-align: center;"><u>METAS ODS 12. PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES</u></p> | |
| <p>12.1 Aplicar el Marco Decenal de Programas sobre Modalidades de Consumo y Producción Sostenibles, con la participación de todos los países</p> <p>12.2 De aquí a 2030, lograr la gestión sostenible y el uso eficiente de los recursos naturales</p> <p>12.3 De aquí a 2030, reducir a la mitad el desperdicio de alimentos per capita mundial en la venta al por menor y a nivel de los consumidores y reducir las pérdidas de alimentos en las cadenas de producción y suministro, incluidas las pérdidas posteriores a la cosecha</p> <p>12.4 De aquí a 2020, lograr la gestión ecológicamente racional de los productos químicos y de todos los desechos a lo largo de su ciclo de vida, de conformidad con los marcos internacionales convenidos, y reducir significativamente su liberación a la atmósfera, el agua y el suelo a fin de minimizar sus efectos adversos</p> <p>12.5 De aquí a 2030, reducir considerablemente la generación de desechos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización</p> <p>12.6 Alentar a las empresas a que adopten prácticas sostenibles e incorporen información sobre la sostenibilidad en su ciclo de presentación de informes</p> <p>12.7 Promover prácticas de adquisición pública que sean sostenibles</p> <p>12.8 De aquí a 2030, asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza</p> | |

| | |
|--|--|
|  <p>13 ACCIÓN POR EL CLIMA</p> | <p>El Acuerdo de París, aprobado en 2015, aspira a reforzar la respuesta mundial a la amenaza del cambio climático manteniendo el aumento global de la temperatura durante este siglo muy por debajo de 2 grados Celsius con respecto a los niveles preindustriales.</p> <p>El cambio climático está afectando a todos los países de todos los continentes. Está alterando las economías nacionales y afectando a distintas vidas. Los sistemas meteorológicos están cambiando, los niveles del mar están subiendo y los fenómenos meteorológicos son cada vez más extremos.</p> |
| <u>METAS ODS 13. ACCIÓN POR ELC LIMA</u> | |
| | 13.1 Fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación a los riesgos relacionados con el clima y los desastres naturales en todos los países |
| | 13.2 Incorporar medidas relativas al cambio climático en las políticas, estrategias y planes nacionales |
| | 13.3 Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana |
| | 13.a Cumplir el compromiso de los países desarrollados que son partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático de lograr para el año 2020 el objetivo de movilizar conjuntamente 100.000 millones de dólares anuales procedentes de todas las fuentes a fin de atender las necesidades de los países en desarrollo respecto de la adopción de medidas concretas de mitigación y la transparencia de su aplicación, y poner en pleno funcionamiento el Fondo Verde para el Clima capitalizándolo lo antes posible |
| | 13.b Promover mecanismos para aumentar la capacidad para la planificación y gestión eficaces en relación con el cambio climático en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo, haciendo particular hincapié en las mujeres, los jóvenes y las comunidades locales y marginadas |

| | |
|--|--|
|  | <p>El océano impulsa los sistemas mundiales que hacen de la Tierra un lugar habitable para el ser humano. Nuestra lluvia, el agua potable, el tiempo, el clima, los litorales, gran parte de nuestra comida e incluso el oxígeno del aire que respiramos los proporciona y regula el mar. Una gestión cuidadosa de este recurso mundial esencial es una característica clave de un futuro sostenible. No obstante, en la actualidad, existe un deterioro continuo de las aguas costeras debido a la contaminación y a la acidificación de los océanos que está teniendo un efecto adverso sobre el funcionamiento de los ecosistemas y la biodiversidad. Asimismo, también está teniendo un impacto perjudicial sobre las pesquerías de pequeña escala. Hay que tener en cuenta que más de tres mil millones de personas dependen de la biodiversidad marina y costera para su sustento.</p> |
| <u>METAS ODS 14. VIDA SUBMARINA</u> | |
| <p>14.1 De aquí a 2025, prevenir y reducir significativamente la contaminación marina de todo tipo, en particular la producida por actividades realizadas en tierra</p> | |
| <p>14.2 De aquí a 2020, gestionar y proteger sosteniblemente los ecosistemas marinos y costeros para evitar efectos adversos importantes, incluso fortaleciendo su resiliencia, y adoptar medidas para restaurarlos</p> | |
| <p>14.3 Minimizar y abordar los efectos de la acidificación de los océanos, incluso mediante una mayor cooperación científica a todos los niveles</p> | |
| <p>14.4 De aquí a 2020, reglamentar eficazmente la explotación pesquera y poner fin a la pesca excesiva, la pesca ilegal, no declarada y no reglamentada y las prácticas pesqueras destructivas</p> | |
| <p>14.5 De aquí a 2020, conservar al menos el 10% de las zonas costeras y marinas, de conformidad con las leyes nacionales y el derecho internacional y sobre la base de la mejor información científica disponible</p> | |
| <p>14.6 De aquí a 2020, prohibir ciertas formas de subvenciones a la pesca que contribuyen a la sobrecapacidad y la pesca excesiva, eliminar las subvenciones que contribuyen a la pesca ilegal, no declarada y no reglamentada</p> | |
| <p>14.7 De aquí a 2030, aumentar los beneficios económicos que los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países menos adelantados obtienen del uso sostenible de los recursos marinos, en particular mediante la gestión sostenible de la pesca, la acuicultura y el turismo</p> | |

| | |
|---|---|
|  | <p>En 2016, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) señaló que el 75 % de todas las enfermedades infecciosas nuevas en humanos son zoonóticas, (es decir, transmitidas de los animales a los humanos) y que están estrechamente relacionadas con la salud de los ecosistemas. Para prevenir, detener y revertir la degradación de los ecosistemas de todo el mundo, las Naciones Unidas han declarado la <i>Década para la Restauración de los Ecosistemas</i> (2021-2030).</p> <p>Esta respuesta coordinada a nivel mundial ante la pérdida y degradación de los hábitats se centrará en desarrollar la voluntad y la capacidad políticas para restaurar la relación de los seres humanos con la naturaleza.</p> |
| <u>METAS ODS 15. VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES</u> | |
| 15.1 | Para 2020, velar por la conservación, el restablecimiento y el uso sostenible de los ecosistemas terrestres y los ecosistemas interiores de agua dulce y los servicios que proporcionan, en particular los bosques, los humedales, las montañas y las zonas áridas, en consonancia con las obligaciones contraídas en virtud de acuerdos internacionales |
| 15.2 | Para 2020, promover la gestión sostenible de todos los tipos de bosques, poner fin a la deforestación |
| 15.3 | Para 2030, luchar contra la desertificación, rehabilitar las tierras y los suelos degradados, incluidas las tierras afectadas por la desertificación, la sequía y las inundaciones, y procurar lograr un mundo con una degradación neutra del suelo |
| 15.4 | Para 2030, velar por la conservación de los ecosistemas montañosos |
| 15.5 | Adoptar medidas urgentes y significativas para reducir la degradación de los hábitats naturales, detener la pérdida de la diversidad biológica y, para 2020, proteger las especies amenazadas y evitar su extinción |
| 15.6 | Promover la participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos genéticos y promover el acceso adecuado a esos recursos |
| 15.7 | Adoptar medidas urgentes para poner fin a la caza furtiva y el tráfico de especies protegidas de flora y fauna y abordar la demanda y la oferta ilegales de productos silvestres |
| 15.8 | Para 2020, adoptar medidas para prevenir la introducción de especies exóticas invasoras y reducir de forma significativa sus efectos en los ecosistemas terrestres y acuáticos y controlar o erradicar las especies prioritarias |

| | |
|---|---|
|  | <p>Los conflictos, la inseguridad, las instituciones débiles y el acceso limitado a la justicia continúan suponiendo una grave amenaza para el desarrollo sostenible.</p> <p>El número de personas que huyen de las guerras, las persecuciones y los conflictos superó los 70 millones en 2018, la cifra más alta registrada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en casi 70 años.</p> <p>En 2019, las Naciones Unidas registraron 357 asesinatos y 30 desapariciones forzadas de defensores de los derechos humanos, periodistas y sindicalistas en 47 países.</p> |
| <p><u>METAS ODS 16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS</u></p> | |
| | <p>16.1 Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo</p> |
| | <p>16.2 Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños</p> |
| | <p>16.3 Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos</p> |
| | <p>16.4 De aquí a 2030, reducir significativamente las corrientes financieras y de armas ilícitas, fortalecer la recuperación y devolución de los activos robados y luchar contra todas las formas de delincuencia organizada</p> |
| | <p>16.5 Reducir considerablemente la corrupción y el soborno en todas sus formas</p> |
| | <p>16.6 Crear a todos los niveles instituciones eficaces y transparentes que rindan cuentas</p> |
| | <p>16.7 Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades</p> |
| | <p>16.8 Ampliar y fortalecer la participación de los países en desarrollo en las instituciones de gobernanza mundial</p> |
| | <p>16.9 De aquí a 2030, proporcionar acceso a una identidad jurídica para todos, en particular mediante el registro de nacimientos</p> |
| | <p>16.10 Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales</p> |

| | |
|---|---|
|  | <p>Los ODS solo se pueden conseguir con asociaciones mundiales sólidas y cooperación.</p> <p>Para que un programa de desarrollo se cumpla satisfactoriamente, es necesario establecer asociaciones inclusivas (a nivel mundial, regional, nacional y local) sobre principios y valores, así como sobre una visión y unos objetivos compartidos que se centren primero en las personas y el planeta.</p> <p>Muchos países requieren asistencia oficial para el desarrollo con el fin de fomentar el crecimiento y el comercio. Aun así, los niveles de ayuda están disminuyendo y los países donantes no han respetado su compromiso de aumentar la financiación para el desarrollo.</p> |
| <u>METAS ODS 17. ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS</u> | |
| | <p>17.1 Fortalecer la movilización de recursos internos, incluso mediante la prestación de apoyo internacional a los países en desarrollo, con el fin de mejorar la capacidad nacional para recaudar ingresos fiscales y de otra índole</p> <p>17.2 Velar por que los países desarrollados cumplan plenamente sus compromisos en relación con la asistencia oficial para el desarrollo, incluido el compromiso de numerosos países desarrollados de alcanzar el objetivo de destinar el 0,7% del ingreso nacional bruto a la asistencia oficial para el desarrollo de los países en desarrollo y entre el 0,15% y el 0,20% del ingreso nacional bruto a la asistencia oficial para el desarrollo de los países menos adelantados; se alienta a los proveedores de asistencia oficial para el desarrollo a que consideren la posibilidad de fijar una meta para destinar al menos el 0,20% del ingreso nacional bruto a la asistencia oficial para el desarrollo de los países menos adelantados</p> <p>17.3 Movilizar recursos financieros adicionales de múltiples fuentes para los países en desarrollo</p> <p>17.4 Ayudar a los países en desarrollo a lograr la sostenibilidad de la deuda a largo plazo con políticas coordinadas orientadas a fomentar la financiación, el alivio y la reestructuración de la deuda, según proceda, y hacer frente a la deuda externa de los países pobres muy endeudados a fin de reducir el endeudamiento excesivo</p> <p>17.5 Adoptar y aplicar sistemas de promoción de las inversiones en favor de los países menos adelantados</p> |
| | <p>Tecnología</p> <p>17.6 Mejorar la cooperación regional e internacional Norte-Sur, Sur-Sur y triangular en materia de ciencia, tecnología e innovación y el acceso a estas, y aumentar el intercambio de conocimientos en condiciones mutuamente convenientes, incluso mejorando la</p> |

coordinación entre los mecanismos existentes, en particular a nivel de las Naciones Unidas, y mediante un mecanismo mundial de facilitación de la tecnología

17.7 Promover el desarrollo de tecnologías ecológicamente racionales y su transferencia, divulgación y difusión a los países en desarrollo en condiciones favorables, incluso en condiciones concesionarias y preferenciales, según lo convenido de mutuo acuerdo

17.8 Poner en pleno funcionamiento, a más tardar en 2017, el banco de tecnología y el mecanismo de apoyo a la creación de capacidad en materia de ciencia, tecnología e innovación para los países menos adelantados y aumentar la utilización de tecnologías instrumentales, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones

Creación de capacidad

17.9 Aumentar el apoyo internacional para realizar actividades de creación de capacidad eficaces y específicas en los países en desarrollo a fin de respaldar los planes nacionales de implementación de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible, incluso mediante la cooperación Norte-Sur, Sur-Sur y triangular

Comercio

17.10 Promover un sistema de comercio multilateral universal, basado en normas, abierto, no discriminatorio y equitativo en el marco de la Organización Mundial del Comercio, incluso mediante la conclusión de las negociaciones en el marco del Programa de Doha para el Desarrollo

17.11 Aumentar significativamente las exportaciones de los países en desarrollo, en particular con miras a duplicar la participación de los países menos adelantados en las exportaciones mundiales de aquí a 2020

17.12 Lograr la consecución oportuna del acceso a los mercados libre de derechos y contingentes de manera duradera para todos los países menos adelantados, conforme a las decisiones de la Organización Mundial del Comercio, incluso velando por que las normas de origen preferenciales aplicables a las importaciones de los países menos adelantados sean transparentes y sencillas y contribuyan a facilitar el acceso a los mercados

Cuestiones sistémicas

Coherencia normativa e institucional

17.13 Aumentar la estabilidad macroeconómica mundial, incluso mediante la coordinación y coherencia de las políticas

17.14 Mejorar la coherencia de las políticas para el desarrollo sostenible

17.15 Respetar el margen normativo y el liderazgo de cada país para establecer y aplicar políticas de erradicación de la pobreza y desarrollo sostenible

Alianzas entre múltiples interesados

17.16 Mejorar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible, complementada por alianzas entre múltiples interesados que movilicen e intercambien conocimientos,

especialización, tecnología y recursos financieros, a fin de apoyar el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en todos los países, particularmente los países en desarrollo

17.17 Fomentar y promover la constitución de alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil, aprovechando la experiencia y las estrategias de obtención de recursos de las alianzas

Datos, supervisión y rendición de cuentas

17.18 De aquí a 2020, mejorar el apoyo a la creación de capacidad prestado a los países en desarrollo, incluidos los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo, para aumentar significativamente la disponibilidad de datos oportunos, fiables y de gran calidad desglosados por ingresos, sexo, edad, raza, origen étnico, estatus migratorio, discapacidad, ubicación geográfica y otras características pertinentes en los contextos nacionales

17.19 De aquí a 2030, aprovechar las iniciativas existentes para elaborar indicadores que permitan medir los progresos en materia de desarrollo sostenible y complementen el producto interno bruto, y apoyar la creación de capacidad estadística en los países en desarrollo

Fuente: elaboración propia según información recogida en ONU 2022

Anexo 2.- Compilación estructura completa tesis. Organización preguntas de investigación y objetivos

| <i>Preguntas de Investigación</i> | <i>OPG</i> | <i>OE</i> | <i>OP cuali y cuanti</i> | <i>OE cuali y cuanti</i> |
|---|--------------------------|----------------------------|------------------------------|--|
| ¿La misión social de la educación es base para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Humano, y para la mejora de una comunidad democrática y responsable? | OPG1 OPG2 | | OP cuali 1 | OE cuali 1.1 OE cuali 1.2 |
| | | | OP cuali 2 | OE cuali 2.1 |
| ¿Existe un espacio de aprendizaje común que englobe a la comunidad educativa, con una guía y procedimientos de trabajo estructurados y ampliamente reconocidos, a favor de la correcta implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible? | OPG2 OPG3 | OE 3.1 OE 3.2 | OP cuali 1 | OE cuali 1.1 OE cuali 1.2 |
| | | | OP cuali 2 | OE cuali 2.1 |
| | | OE 3.3 | | |
| ¿Los/as docentes son conscientes de la relevancia de los problemas actuales de desarrollo sostenible, y, de las implicaciones que conllevan en su quehacer profesional respecto de las actitudes sostenibles del alumnado? | OPG1 OPG2 OPG3 | OE 3.1 OE 3.2 | OP cuanti 1 | OE cuanti. 1.1 OE cuanti. 1.2 |
| | | | OP cuanti 2 | OE cuanti. 2.1 OE cuanti. 2.2 OE cuanti. 2.3 |
| | | OE 3.3 | OP cuali 2 | OE cuali 2.1 |
| | | | OP cuanti 2 | OE cuanti. 2.1 OE cuanti. 2.2 OE cuanti. 2.3 |
| | | | | |
| ¿Existen unas competencias en sostenibilidad destinadas para el profesorado y que sean ampliamente reconocidas y trabajadas? | OPG3 | OE 3.1 OE 3.2 OE 3.3 | OP cuali 2 | OE cuali 2.1 |
| | | | OP cuanti 2 | OE cuanti. 2.1 OE cuanti. 2.2 OE cuanti. 2.3 |

Anexo 3.- Compilación estructura completa tesis. Organización Objetivos Principales Generales (OPG) y Objetivos Específicos (OE)

OPG 1. Profundizar sobre conceptos clave del Desarrollo Humano y Sostenible, a través de una fundamentación del marco económico, medioambiental y socio-educativo, para que su comprensión permita una adecuada reflexión sobre la necesidad de implementar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OPG 2. Aceptar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como elemento esencial para alcanzar una comunidad educativa *consciente* para actuar y despertar una crítica y una acción en favor de una sociedad y de una realidad más equilibrada y sostenible en el largo plazo. Precisando que esta educación por sí sola no es suficiente, pero sin ella, no se logrará un futuro más sostenible (CMMAD, 1987; OEI, 2009; UNESCO, 2015-2016-2017; PNUD 2018-2019).

OPG 3. Obtener información tras una investigación cualitativa y cuantitativa para posteriormente aportar conocimiento y una metodología concisa para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

OE 3.1. Elaborar y diseñar una *guía detallada de acciones* que plantea una visión multidimensional para estructurar actuaciones muy concretas que movilicen pensamiento y técnicas con el propósito de reforzar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.

Delimitar una serie de acciones concretas en diferentes áreas y procesos relacionados con:

- La Responsabilidad Social Compartida
- La gestión del cambio, y, el análisis y toma de decisiones
- La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible
- Las categorías identificadas como: conocimientos, comunicación, competencia cívica-social, compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum

OE 3.2. Diferenciar dentro de la guía de actuación entre acciones institucionales del Gobierno central e interlocutores, y, acciones de la comunidad universitaria (adaptables a otras comunidades educativas).

OE 3.3. Elaborar un programa diseñado a modo de matriz específica de *Competencias para docentes*, en pro de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, de modo que favorezca la apropiación personal, creativa, práctica y transformadora de cada uno/a.

Anexo 4.- Compilación estructura completa tesis. Organización Proceso Cualitativo: Hipótesis y Objetivos

| <i>Hipótesis y objetivos fase cualitativa</i> | | |
|--|---|---|
| <i>Hipótesis</i> | <i>Objetivos Principales</i> | <i>Objetivos Específicos</i> |
| H1 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible. | OP 1. (Inv. Cualitativa) - Conocer y estudiar cómo se enmarca y se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial, en niveles de Secundaria, Bachillerato y Universidad. | OE 1.1. (Inv. Cualitativa) - Analizar y valorar la presencia de <i>términos específicos</i> relacionados expresamente con la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, en el contenido escrito normativo y/u oficial seleccionado. OE 1.2. (Inv. Cualitativa) - Determinar si existe una declaración de principios conectada con la Agenda 2030, en materia de Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. |
| H2 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. | OP 2. (Inv. Cualitativa) - Reconocer la existencia, o la ausencia, de una guía de actuaciones concretas para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el desarrollo Sostenible, en el contenido escrito seleccionado. | OE 2.1. (Inv. Cualitativa) - Identificar la existencia de unos criterios concretos para instituir una sostenibilidad curricular reconocida, y, unas competencias específicas del profesorado en dicho ámbito. |

Anexo 5.- Compilación estructura completa tesis. Organización Proceso Cuantitativo: Hipótesis y Objetivos

| <i>Hipótesis y objetivos fase cuantitativa</i> | | |
|--|--|--|
| <i>Hipótesis</i> | <i>Objetivos Principales</i> | <i>Objetivos Específicos</i> |
| <p>H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS.</p> <p>H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible</p> | <p>OP 1. (Inv. Cuantitativa) - Identificar una realidad de las aulas, vivida y percibida por los/las docentes y por los/las alumnos/as, de modo que su análisis sirva de apoyo para una propuesta de mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>OP 2. (Inv. Cuantitativa) - Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida.</p> | <p>OE 1.1. (Inv. Cuantitativa) - Saber si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula.</p> <p>OE 1.2. (Inv. Cuantitativa) - Valorar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa.</p> <p>OE 2.1. (Inv. Cuantitativa) - Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>OE 2.2. (Inv. Cuantitativa) - Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, en aula.</p> <p>OE 2.3. (Inv. Cuantitativa) - Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.</p> |

Anexo 6. Trabajo Proceso Cualitativo: Categorización***ORGANIZACIÓN categorización y terminología***

| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍA | | Términos Generales | Términos Seleccionados | Término Específico |
|------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---|--|---------------------------------------|--|
| | | Principal | Secundaria | T.G. | T.S. | T.E. |
| H1 cualitativa- | OP 1. OE 1.1. OE 1.2. | 1. POLÍTICA, DERECHO Y ECONOMÍA | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo | Autosuficiencia Desarrollo endógeno Desarrollo Humano Desarrollo Sostenible Mujer y desarrollo |
| | | | | 1.1.2. Estrategia de Desarrollo | Desarrollo Humano | Seguridad Humana Autonomía |
| | | | | | Desarrollo Sostenible | Interdependencia social, económica, cultural y ambiental Cambio climático |
| | | | | | Mujer y desarrollo | Integración de la mujer |
| | | | | | | Libertad Paz |
| | OE 1.2. | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | Protección de los Derechos Humanos | Protección de los Derechos Humanos | Tolerancia Igualdad |
| | | | | | | Discriminación Abusos |
| | | | | 1.3.1. Responsabilidad Social | Responsabilidad Social Compartida | Bienestar social Comportamiento social |
| | | 2. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS | 2.1. | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | Hambre | Malnutrición |
| | | | | | Pobreza | Exclusión social |

ORGANIZACIÓN categorización y terminología

| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍA | | Términos Generales | Términos Seleccionados | Término Específico | |
|------------------------|------------------|------------------|---|---|------------------------------------|---|---|
| | | Principal | Secundaria | T.G. | T.S. | T.E. | |
| H2 cualitativa- | OP 2. OE 2.1. | 3. EDUCACIÓN | 3.1. Coordinación de la educación | 2.1.2 Discriminación 2.1.3. Violencia | Problemas sociales | Marginación | Discriminación por edad Discriminación sexual Discriminación étnica Xenofobia Homofobia |
| | | | | | Agresión | Violencia de género Violencia doméstica Vandalismo | |
| | | | | | Desafíos Gestión del cambio | Agenda 2030 ODS Análisis y toma de decisiones Ciudadanía democrática | |
| | | | | 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | Competencias en sostenibilidad | Competencias del docente en sostenibilidad Competencias del alumnado en sostenibilidad | |

Anexo 7. Trabajo Proceso Cualitativo: Primera parte de la tabla del Análisis Cualitativo - Documentos 1 a 5

| Categ. Principal | Categ. Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. | Frec. Doc. 1 RD 1105/2014 LOE | Frec. Pond. Doc. 1 | Frec. Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Frec. Pond. Doc. 2 | Frec. Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLOE | Frec. Pond. Doc. 3 | Frec. Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Frec. Pond. Doc. 4 | Frec. Doc. 5 Estrategia Univ. (2015) | Frec. pond. Doc. 5 |
|---------------------------------|--|------------------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|--------------------|
| 1. POLÍTICA, DERECHO Y ECONOMÍA | 1.1. DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL | 1.1.1. POLÍTICA DE DESARROLLO | q | Autosuficiencia | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| | | | | Desarrollo endógeno | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| | | | | Desarrollo Humano | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| | | | | Desarrollo Sostenible | 1 | 0,01% | 1 | 0,00% | 20 | 0,05% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% |
| | | | | Integración de la mujer MUJER | 8 | 0,05% | 5 | 0,02% | 30 | 0,07% | 9 | 0,05% | 1 | 0,02% |
| | 1.1.2. ÉSTRATEGIA DE DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL | Desarrollo Humano | Seguridad Humana | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | Autonomía | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | Desarrollo Sostenible | Interdependencia social, económica, cultural y ambiental | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | Responsabilidad Social | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 0,06% | |
| | <u>TOTAL SUBCATEGORÍA I.I.</u> | | | | 9 | 0,053% | 8,00 | 0,026% | 50,00 | 0,114% | 10,00 | 0,060% | 4,00 | 0,080% |
| 1.2. DERECHOS HUMANOS | 1.2.1. ÉTICA Y MORAL | Protección de los Derechos Humanos | DERECHOS HUMANOS | 3 | 0,02% | 3 | 0,01% | 12 | 0,03% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | |
| | | | Libertad | 1 | 0,01% | 4 | 0,01% | 5 | 0,01% | 0 | 0,00% | 1 | 0,02% | |

| Categ. Principal | Categ. Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. | Frec. Doc. 1 RD 1105/2014 LOE | Frec. Pond. Doc. 1 | Frec. Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Frec. Pond. Doc. 2 | Frec. Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLOE | Frec. Pond. Doc. 3 | Frec. Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Frec. Pond. Doc. 4 | Frec. Doc. 5 Estrategia Univ. (2015) | Frec. pond. Doc. 5 | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|--|---------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|--------------------|--|--|
| 2. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS | 2.1. PROBLEMAS SOCIALES | 2.1.1. CAPACIDADES BÁSICAS Y AUMENTADAS | | Paz | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 10 | 0,02% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | | |
| | | | | Tolerancia | 2 | 0,01% | 1 | 0,00% | 1 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | |
| | | | | Igualdad | 15 | 0,09% | 23 | 0,07% | 57 | 0,13% | 20 | 0,12% | 0 | 0,00% | | |
| | | | | Discriminación | 9 | 0,05% | 15 | 0,05% | 21 | 0,05% | 4 | 0,02% | 0 | 0,00% | | |
| | | | | Abusos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | |
| | TOTAL SUBCATEGORÍA 1.2. | | | | 31 | 0,184% | 46 | 0,148% | 106 | 0,242% | 27 | 0,163% | 1 | 0,020% | | |
| | Bienestar social | | | 0 | 0,00% | 1 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | |
| | Bienestar | | | 1 | 0,01% | 3 | 0,01% | 7 | 0,02% | 0 | 0,00% | 1 | 0,02% | | | |
| | Comportamiento social | | | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | |
| | TOTAL SUBCATEGORÍA 1.3. | | | | 1 | 0,006% | 4 | 0,013% | 7 | 0,016% | 0 | 0,000% | 1 | 0,020% | | |
| | TOTAL CATEGORÍA 1. | | | | 41 | 0,24% | 58 | 0,187% | 163 | 0,372% | 37 | 0,223% | 6 | 0,119% | | |
| | 2.1. PROBLEMAS SOCIALES | 2.1.1. CAPACIDADES BÁSICAS Y AUMENTADAS | Hambre | Malnutrición | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | |
| | | | Pobreza | Exclusión social | 0 | 0,00% | 3 | 0,01% | 1 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | |

| Categ. Principal | Categ. Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. | Frec. Doc. 1 RD 1105/2014 LOE | Frec. Pond. Doc. 1 | Frec. Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Frec. Pond. Doc. 2 | Frec. Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLOE | Frec. Pond. Doc. 3 | Frec. Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Frec. Pond. Doc. 4 | Frec. Doc. 5 Estrategia Univ. (2015) | Frec. pond. Doc. 5 | |
|------------------|-----------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|--------------------|---------------|
| 3. EDUCACIÓN | 3.1. COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN | 2.1.2 DISCRIMINACIÓN | Marginación | Discriminación | 10 | 0,06% | 15 | 0,05% | 21 | 0,05% | 4 | 0,02% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Discriminación por edad | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Discriminación sexual | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Homofobia | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Xenofobia | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Discriminación étnica | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | 2.1.3. VIOLENCIA | Agresión | Violencia de género | 3 | 0,02% | 7 | 0,02% | 14 | 0,03% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Violencia doméstica | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Vandalismo | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | TOTAL SUBCATEGORÍA 2.1. | | | | 14 | 0,083% | 25 | 0,081% | 36 | 0,082% | 6 | 0,036% | 0 | 0,000% |
| | | 3.1.1. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE | Desafíos y Gestión del Cambio | Agenda 21 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Agenda 2030 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 7 | 0,02% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | ODS | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |

| Categ. Principal | Categ. Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. | Frec. Doc. 1 RD 1105/2014 LOE | Frec. Pond. Doc. 1 | Frec. Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Frec. Pond. Doc. 2 | Frec. Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLOE | Frec. Pond. Doc. 3 | Frec. Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Frec. Pond. Doc. 4 | Frec. Doc. 5 Estrategia Univ. (2015) | Frec. pond. Doc. 5 | |
|------------------|-------------------|-------------------------|---------------------------|---|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|--------------------|---------------|
| | | | | Análisis y toma de decisiones | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Ciudadanía | 3 | 0,02% | 4 | 0,01% | 20 | 0,05% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Ciudadanía democrática | 2 | 0,01% | 3 | 0,01% | 3 | 0,01% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Competencias en sostenibilidad | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Competencias del docente en sostenibilidad | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | Competencias del alumnado en sostenibilidad | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | |
| | | | | <u>TOTAL SUBCATEGORÍA 3.1.</u> | | 5 | 0,030% | 7 | 0,023% | 30 | 0,068% | 1 | 0,006% | 0 | 0,000% |
| | | | | TOTAL | 16.881 | 100% | 30.983 | 100% | 43.839 | 100% | 16.591 | 100% | 5.026 | 100% | |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8. Trabajo Proceso Cualitativa: Segunda parte de la tabla del Análisis Cualitativo - Documentos 6 a 11

| Frec. Doc. 6 Crue Estrate gia de Cooper. (2000) | Frec. Ponde rada Doc. 6 | Frec. Doc. 7 Crue Compro miso y Volunt. (2001) | Frecuen cia ponder ada Doc. 7 | Frec. Doc. 8 Crue Sosten. en el curríc. (2012) | Frec. Ponde rada Doc. 8 | Frec. Doc. 9 Crue ApS (2015) | Frec. Ponde rada Doc. 9 | Frec. Doc. 10 Crue y Agenda 2030 (2019) | Frec. Ponde rada Doc. 10 | Frec. Doc. 11 Crue EEES (2020) | Frec. Ponde rada Doc. 11 | FREC. TOTAL | FREC. TOTAL PONDERADA % | Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Selecciona do T.S. | Término Específico T.E. |
|---|----------------------------------|--|--|--|----------------------------------|--|----------------------------------|--|-----------------------------------|--|-----------------------------------|----------------|-------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,000% | 1. POLÍTICA, DERECHO Y ECONOMÍA | 1.1. DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL | 1.1.1. POLÍTICA DE DESARROLLO | Estrategia de desarrollo | Autosuficiencia |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,000% | | | | | Desarrollo endógeno |
| 1 | 0,03% | 1 | 0,06% | 8 | 0,26% | 3 | 0,17% | 1 | 0,12% | 0 | 0,00% | 14 | 0,011% | | | | | Desarrollo Humano |
| 1 | 0,03% | 0 | 0,00% | 11 | 0,36% | 6 | 0,33% | 9 | 1,11% | 0 | 0,00% | 50 | 0,040% | | | | | Desarrollo Sostenible |
| 1 | 0,03% | 0 | 0,00% | 1 | 0,03% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 55 | 0,044% | | | | | Integración de la mujer MUJER |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,000% | | | 1.1.2. ESTRATEGIA DE DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL | Desarrollo Humano | Seguridad Humana |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,000% | | | | | Autonomía |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,000% | | | | | |
| 3,00 | 0,077 % | 1,00 | 0,060 % | 20,00 | 0,661 % | 9,00 | 0,501 % | 10,00 | 1,236 % | 0,00 | 0,00% | 119,00 | 0,095% | | | | | |
| TOTAL SUBCATEGORÍA 1.1. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Frec. Doc. 6 Crue Estrate gía de Cooper. (2000) | Frec. Ponde rada Doc. 6 | Frec. Doc. 7 Crue Compro miso y Volunt. (2001) | Frecuen cia ponder ada Doc. 7 | Frec. Doc. 8 Crue Sosten. en el curríc. (2012) | Frec. Ponde rada Doc. 8 | Frec. Doc. 9 Crue ApS (2015) | Frec. Ponde rada Doc. 9 | Frec. Doc. 10 Crue y Agenda 2030 (2019) | Frec. Ponde rada Doc. 10 | Frec. Doc. 11 Crue EEES (2020) | Frec. Ponde rada Doc. 11 | FREC. TOTAL | FREC. TOTAL PONDERADA % | Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Selecciona do T.S. | Término Específico T.E. |
|---|-------------------------|--|-------------------------------|--|-------------------------|------------------------------|-------------------------|---|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|-------------|-------------------------|-----------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| 0 | 0,00% | 1 | 0,06% | 3 | 0,10% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 23 | 0,02% | 1.2. DERECHOS HUMANOS | 1.2.1. ÉTICA Y MORAL | Protección de los Derechos Humanos | DERECHOS HUMANOS | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,03% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 12 | 0,01% | | | | Libertad | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 0,10% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 16 | 0,01% | | | | Paz | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 4 | 0,00% | | | | Tolerancia | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 0,07% | 0 | 0,00% | 1 | 0,12% | 0 | 0,00% | 128 | 0,10% | | | | Igualdad | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | | Abusos | |
| 0 | 0,000 % | 1 | 0,060 % | 9 | 0,298 % | 0 | 0,000 % | 1 | 0,124 % | 0 | 0,000 % | 183 | 0,146% | | | | TOTAL SUBCATEGORÍA 1.2. | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,00% | | | | Bienestar social | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,12% | 0 | 0,00% | 13 | 0,01% | | | | Bienestar | |
| 1 | 0,03% | 0 | 0,00% | 1 | 0,03% | 14 | 0,78% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 18 | 0,014% | | | | Responsabilidad Social | |

| Frec. Doc. 6 Crue Estrategia de Cooper. (2000) | Frec. Ponderada Doc. 6 | Frec. Doc. 7 Crue Compromiso y Volunt. (2001) | Frecuencia ponderada Doc. 7 | Frec. Doc. 8 Crue Sosten. en el curríc. (2012) | Frec. Ponderada Doc. 8 | Frec. Doc. 9 Crue ApS (2015) | Frec. Ponderada Doc. 9 | Frec. Doc. 10 Crue y Agenda 2030 (2019) | Frec. Ponderada Doc. 10 | Frec. Doc. 11 Crue EEES (2020) | Frec. Ponderada Doc. 11 | FREC. TOTAL | FREC. TOTAL PONDERADA % | Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. |
|--|------------------------|---|-----------------------------|--|------------------------|------------------------------|------------------------|---|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------|-------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | | | Comportamiento social |
| 1 | 0,026 % | 0 | 0,000 % | 1 | 0,033 % | 14 | 0,780 % | 1 | 0,124 % | 0 | 0,00% | 32 | 0,025% | | | | | <u>TOTAL SUBCATEGORÍA 1.3.</u> |
| 4 | 0,103 % | 2 | 0,119 % | 30 | 0,992 % | 23 | 1,281 % | 12 | 1,483 % | 0 | 0,00% | 334 | 0,266% | | | | | <u>TOTAL CATEGORÍA 1.</u> |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | Hambre | Malnutrición | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 0,00% | | | Pobreza | Exclusión social | |
| 0 | 0,00% | 1 | 0,06% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 52 | 0,04% | | | Discriminación | | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | Discriminación por edad | | |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | Discriminación sexual | | |

| Frec. Doc. 6 Crue Estrategia de Cooper. (2000) | Frec. Ponderada Doc. 6 | Frec. Doc. 7 Crue Comprobación Volunt. (2001) | Frecuencia ponderada Doc. 7 | Frec. Doc. 8 Crue Sosten. en el curríc. (2012) | Frec. Ponderada Doc. 8 | Frec. Doc. 9 Crue ApS (2015) | Frec. Ponderada Doc. 9 | Frec. Doc. 10 Crue y Agenda 2030 (2019) | Frec. Ponderada Doc. 10 | Frec. Doc. 11 Crue EEES (2020) | Frec. Ponderada Doc. 11 | FREC. TOTAL | FREC. TOTAL PONDERADA % | Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. |
|--|------------------------|---|-----------------------------|--|------------------------|------------------------------|------------------------|---|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------|-------------------------|---------------------|-----------------------------|--|---------------------------|--------------------------------|
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3. EDUCACIÓN | 3.1. COORDINACIÓN DE | 3.1.1. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE | Agenda 21 | Homofobia |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,00% | | | | | Xenofobia |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | | | Discriminación étnica |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 24 | 0,02% | | | | | Violencia de género |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | | | Violencia doméstica |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | | | Vandalismo |
| 0 | 0,000 % | 1 | 0,060 % | 0 | 0,000 % | 0 | 0,000 % | 0 | 0,000 % | 0 | 0,000 % | 80 | 0,064% | | | | | TOTAL SUBCATEGORÍA 2.1. |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 0,10% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 0,00% | | | | | Agenda 21 |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 10 | 1,24% | 0 | 0,00% | 17 | 0,01% | | | | | Agenda 2030 |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 0,25% | 1 | 0,09% | 3 | 0,00% | | | | | ODS |

| Frec. Doc. 6 Crue Estrategia de Cooper. (2000) | Frec. Ponderada Doc. 6 | Frec. Doc. 7 Crue Compromiso y Volunt. (2001) | Frecuencia ponderada Doc. 7 | Frec. Doc. 8 Crue Sosten. en el curríc. (2012) | Frec. Ponderada Doc. 8 | Frec. Doc. 9 Crue ApS (2015) | Frec. Ponderada Doc. 9 | Frec. Doc. 10 Crue y Agenda 2030 (2019) | Frec. Ponderada Doc. 10 | Frec. Doc. 11 Crue EEES (2020) | Frec. Ponderada Doc. 11 | FREC. TOTAL | FREC. TOTAL PONDERADA % | Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. |
|--|------------------------|---|-----------------------------|--|------------------------|------------------------------|------------------------|---|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------|-------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|---|
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | | | Análisis y toma de decisiones |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,03% | 1 | 0,06% | 1 | 0,12% | 0 | 0,00% | 31 | 0,02% | | | | | Ciudadanía |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 8 | 0,01% | | | | | Ciudadanía democrática |
| 0 | 0,00% | | 0,00% | 14 | 0,46% | 2 | 0,11% | 1 | 0,12% | 0 | 0,00% | 17 | 0,01% | | | | | Competencias en sostenibilidad |
| 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | | | | | Competencias del docente en sostenibilidad |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | Competencias del alumnado en sostenibilidad |
| 0 | 0,000 % | 0 | 0,000 % | 18 | 0,595 % | 3 | 0,167 % | 14 | 1,731 % | 1 | 0,095 % | 79 | 0,063% | | | | | <u>TOTAL SUBCATEGORÍA 3.1.</u> |

| Frec. Doc. 6 Crue Estrategia de Cooper. (2000) | Frec. Ponderada Doc. 6 | Frec. Doc. 7 Crue Compromiso y Volunt. (2001) | Frecuencia ponderada Doc. 7 | Frec. Doc. 8 Crue Sosten. en el curríc. (2012) | Frec. Ponderada Doc. 8 | Frec. Doc. 9 Crue ApS (2015) | Frec. Ponderada Doc. 9 | Frec. Doc. 10 Crue y Agenda 2030 (2019) | Frec. Ponderada Doc. 10 | Frec. Doc. 11 Crue EEES (2020) | Frec. Ponderada Doc. 11 | FREC. TOTAL | FREC. TOTAL PONDERADA % | Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales T.G. | Término Seleccionado T.S. | Término Específico T.E. |
|--|------------------------|---|-----------------------------|--|------------------------|------------------------------|------------------------|---|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|----------------|-------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 4 | 0,103 % | 3 | 0,179 % | 48 | 1,587 % | 26 | 1,448 % | 26 | 3,214 % | 1 | 0,095 % | 493 | 0,393% | | | | | |
| 3.888 | 100% | 1.677 | 100% | 3.025 | 100% | 1.795 | 100% | 809 | 100% | 1.054 | 100% | 125.568 | 100% | | | | TOTAL | |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 9.- Compilación estructura completa tesis. Proceso Cualitativo: Relaciones entre censo terminológico, para la construcción del discurso

Relaciones entre censo terminológico para la construcción del discurso (doc. 1 a 5)

| Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales | Términos Seleccionados | Términos Específicos T.E. | Doc. 1 RD 1105/2014 | Doc. 2 Ley Org. 8/2013 LOMCE | Doc. 3 Ley Org. 3/2020 LOMLE | Doc. 4 Ley Org. 4/2007 Univ. | Doc. 5 Estrategia Univ. (201 |
|--------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| 1. Política, Derecho, Economía | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo | <i>Desarrollo Humano</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Desarrollo Sostenible</i> | 1 | 1 | 20 | 1 | 0 |
| | | | | <i>Integración de la mujer*</i> | 8 | 5 | 30 | 9 | 1 |
| | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | Protección de los Derechos Humanos | <i>Derechos Humanos</i> | 3 | 3 | 12 | 1 | 0 |
| | | | | <i>Libertad</i> | 1 | 4 | 5 | 0 | 1 |
| | | | | <i>Paz</i> | 1 | 0 | 10 | 2 | 0 |
| | | | | <i>Tolerancia</i> | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | 1.3. Política social | 1.3.1. Responsabilidad Social | Responsabilidad Social Compartida | <i>Igualdad</i> | 15 | 23 | 67 | 20 | 0 |
| | | | | <i>Bienestar</i> | 1 | 3 | 7 | 0 | 1 |
| 2. Ciencias Sociales y Humanas | 2.1. Problemas Sociales | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | Pobreza | <i>Responsabilidad Social</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | | | | <i>Exclusión social</i> | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Discriminación</i> | 10 | 16 | 21 | 4 | 0 |
| | 2.1.2. Discriminación | 2.1.2. Marginación | Violencia | <i>Violencia de género</i> | 3 | 5 | 14 | 2 | 0 |
| | | | | <i>Agenda 2030</i> | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 |
| | | | | <i>ODS</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Educación | 3.1. Coordinación de la Educación | 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | Desafíos y Gestión del Cambio | <i>Ciudadanía</i> | 3 | 4 | 20 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Ciudadanía democrática</i> | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Competencias en sostenibilidad</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Competencias Actitudes</i> | | | | | |

Relaciones entre censo terminológico para la construcción del discurso (doc. 6 a 11)

| Categoría Principal | Categoría Secundaria | Términos Generales | Términos Seleccionados | Términos Específicos T.E. | Doc. 6 Crue (2000) | Doc. 7 Crue voluntariado (2000) | Doc. 8 Crue currículum (2012) | Doc. 9 Crue Aps (2015) | Doc. 10 Agenda 2030 (2019) | Doc. Crue E (202 |
|--------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------------|------------------|
| 1. Política, Derecho, Economía | 1.1. Desarrollo económico y social | 1.1.1. Política de Desarrollo | Estrategia de desarrollo | <i>Desarrollo Humano</i> | 2 | 1 | 8* | 3 | 1 | 0 |
| | | | | <i>Desarrollo Sostenible</i> | 1 | 0 | 11 | 6 | 9 | 0 |
| | | | | <i>Integración de la mujer</i> | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | 1.2. Derechos Humanos | 1.2.1. Ética y moral | Protección de los Derechos Humanos | <i>Derechos Humanos</i> | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Libertad</i> | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Paz</i> | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Tolerancia</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 1.3. Política social | 1.3.1. Responsabilidad Social | Responsabilidad Social Compartida | <i>Igualdad</i> | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| | | | | <i>Bienestar</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 2. Ciencias Sociales y Humanas | 2.1. Problemas Sociales | 2.1.1. Capacidades básicas y aumentadas | Pobreza | <i>Responsabilidad Social</i> | 1* | 0 | 1 | 14 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Exclusión social</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Discriminación</i> | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 2.1.2. Discriminación | 2.1.2. Marginación | Violencia | <i>Violencia de género</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Agenda 2030</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 |
| | | | | <i>ODS</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 3. Educación | 3.1. Coordinación de la Educación | 3.1.1. Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible | Desafíos y Gestión del Cambio | <i>Ciudadanía</i> | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | | | <i>Ciudadanía democrática</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | <i>Competencias en sostenibilidad</i> | 0 | 0 | 14 | 2 | 1 | 0 |
| <i>Competencias Actitudes</i> | | | | | | | | | | |

Anexo 10.- Compilación estructura completa tesis. Proceso Cualitativo: Discusión de resultados según hipótesis

| <i>Discusión de resultados sobre las hipótesis del trabajo cualitativo</i> | |
|--|---|
| <i>Hipótesis trabajo cualitativo</i> | <i>Discusión de resultados</i> |
| H1 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial puede potenciar un censo terminológico valorativo relacionado con los derechos humanos y con los problemas sociales, para enmarcar e impulsar la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible. | <ul style="list-style-type: none"> - Dicha comunicación escrita debe promover la comprensión de los conceptos y términos subyacentes al Desarrollo Sostenible, atendiendo tres factores clave: <ul style="list-style-type: none"> d) comprender la relación y dependencia del Desarrollo Sostenible respecto al Desarrollo Humano, e) realizar el avance y la adecuación hacia la <i>Educación para el Desarrollo Humano y para el Desarrollo Sostenible</i>, f) reforzar el contenido escrito con el censo valorativo terminológico adecuado para representar “las correlaciones necesarias de los sistemas sociales, económicos y ecológicos mundiales” (UNESCO, 2010, p.26) y que docentes y alumnado se sitúen dentro de ellas. - Construir unas categorías adecuadas y delimitar un censo terminológico específico sobre el que incidir e integrarlo adecuadamente en los documentos permite contextualizar los derechos humanos y los problemas sociales para fundamentar las acciones y las competencias para la sostenibilidad, tal y como se solicita desde la UNESCO (2004, 2019) - Los documentos que tras el análisis clásico de contenido se han valorado como más completos respecto a la contextualización de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible muestran un mayor empleo del censo terminológico que visibiliza los problemas sociales y las manifestaciones que estos tienen. Lo cual proporciona mayor visibilidad y atención educativa para incidir en la prevención y eliminación de los mismos a través de la educación. |
| H2 cualitativa- El contenido escrito normativo y/u oficial adolece de una guía exhaustiva que establezca actuaciones y pautas estratégicas para involucrar ordenadamente a instituciones, docentes y alumnado en la gestión del cambio hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. | <ul style="list-style-type: none"> - Los documentos de la muestra tratan con diferente hincapié y perspectiva aspectos propios del ámbito del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible pero no se evidencia una información completa sobre cómo estructurar y consolidar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. - Se recogen frases sobre: oportunidades de cambio, necesidad de integrar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores en la enseñanza, el compromiso institucional y tres actuaciones específicas sobre la revisión de la currícula, la inclusión de criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación universitaria e inclusión de sostenibilidad en el proceso de evaluación del profesorado. - En cambio, carecen de una guía específica e integral de actuaciones concretas e indicadores para la implementación integral de una educación que ponga el foco de atención en aquellos puntos que señalan como “la apuesta del compromiso ministerial con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (CRUE, 2020). |

Anexo 11.- Compilación estructura completa tesis. Organización Proceso Cuantitativo: Hipótesis y Objetivos

| <i>Hipótesis y objetivos fase cuantitativa</i> | | |
|---|---|---|
| <i>Hipótesis</i> | <i>Objetivos Principales</i> | <i>Objetivos Específicos</i> |
| <p>H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS.</p> <p>H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> | <p>OP 1. (Inv. Cuantitativa) - Identificar una realidad de las aulas, vivida y percibida por los/las docentes y por los/las alumnos/as, de modo que su análisis sirva de apoyo para una propuesta de mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> | <p>OE 1.1. (Inv. Cuantitativa) - Saber si los/las docentes, y el alumnado consideran tener conocimientos del Desarrollo Humano y Sostenible, y, concretamente de la Agenda 2030, de los ODS, y sus implicaciones en aula.</p> <p>OE 1.2. (Inv. Cuantitativa) - Valorar si hay una información y comunicación eficaz para la promoción de la Educación en Sostenibilidad en el entorno de la comunidad educativa.</p> |
| | <p>OP 2. (Inv. Cuantitativa) - Reconocer la importancia del quehacer cívico de los/las docentes y del alumnado en la toma de liderazgo para el cambio en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, como parte del compromiso con la Responsabilidad Social Compartida.</p> | <p>OE 2.1. (Inv. Cuantitativa) - Precisar más sobre el compromiso de los docentes en aula respecto a la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.</p> <p>OE 2.2. (Inv. Cuantitativa) - Distinguir si se reconoce una cultura y un contexto favorable para la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, en aula.</p> <p>OE 2.3. (Inv. Cuantitativa) - Indagar sobre la sostenibilidad curricular, discerniendo si los/las docentes conocen y trabajan las competencias en sostenibilidad.</p> |

Anexo 12.- Compilación estructura completa tesis. Organización Proceso Cuantitativo: organización cuestionario a docentes

| ORGANIZACIÓN CUESTIONARIO A DOCENTES | | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|---|
| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
| H1 cuantitativa- | OP 1 OE 1.1 | Conocimientos | A) Formación en Sostenibilidad | A.1) Conocimiento sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible A.2) Conocimiento sobre la Agenda 2030 y ODS |
| H2 cuantitativa- | OP 1. OE 1.2. | Comunicación | B) Comunicación interactiva entre stakeholders, y, externa C) Comunicación interna | B.1) Interacción comunicativa a nivel municipal en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad C.1) Interacción comunicativa entre docentes y el centro educativo, (y viceversa), en relación a la sostenibilidad y a la Educación en Sostenibilidad |
| H3 cuantitativa- | OP 2. OE 2.1. OE 2.2. | Competencia cívica-social | D) Prácticas docentes E) Reflexión de los/las docentes | D.1) Participación de los/las docentes en actividades de su centro educativo D.2) Participación de los/las docentes en actividades junto a otras instituciones E.1) Responsabilidad Social Compartida y compromiso del quehacer del docente |
| H2 cuantitativa- | OP 2. OE 2.3. | Compromiso académico con la sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular | F.1) Evaluación de la sostenibilidad F.2) Competencias de/para la sostenibilidad |

Anexo 13.- Compilación estructura completa tesis. Organización Proceso Cuantitativo: organización cuestionario al alumnado

| ORGANIZACIÓN CUESTIONARIO AL ALUMNADO | | | | |
|--|-----------------------------|--|--------------------------------------|--|
| HIPÓTESIS | OBJETIVOS | CATEGORÍAS | DIMENSIONES | INDICADORES |
| H1 cuantitativa- | OP 1. OE 1.1. | Conocimientos | A) Formación en Sostenibilidad | A.3) Conocimiento sobre Responsabilidad Social A.4) Conocimiento sobre Economía Circular, Agenda 2030, y ODS |
| H2 y H3 cuantitativa- | OP 2. OE 2.1. OE 2.2. | Comunicación OE 2.1. OE 2.2. | C) Comunicación interna | C.2) Alineación del compromiso y de los esfuerzos en la Responsabilidad Social Compartida por parte de docentes, para reconocimiento del alumnado del Desarrollo Humano y Sostenible C.3) Reconocimiento de valores de identidad del Desarrollo Humano y Sostenible, comunicados por el profesorado e internalizados por el alumnado |
| | OP 2. OE 2.3. | Competencia cívica- social | D) Prácticas docentes | D.3) Recuerdo de la implementación docente de temas o actividades en aula, específicos de la sostenibilidad |
| | | Compromiso académico con sostenibilidad en el currículum | F) Sostenibilidad curricular | F.3) Reconocimiento de la inclusión de la perspectiva del Desarrollo Humano y Sostenible |

Anexo 14.- Compilación estructura completa tesis. Proceso Cuantitativo: Discusión de resultados según hipótesis

| <i>Esquema resumen hipótesis trabajo cuantitativo y discusión en torno a las mismas</i> | | | |
|--|---|-----------------------------------|--|
| <i>Hipótesis fase cuantitativa</i> | <i>Asociación χ^2</i> | <i>Intensidad V de Cramer</i> | <i>Discusión de resultados</i> |
| H1 cuantitativa- La participación en actividades que apuestan por la Educación en Sostenibilidad depende en gran medida de los conocimientos de cada uno/a respecto a los compromisos de la Agenda 2030 y a los ODS. | Se rechaza H0 $\chi^2 > \chi^2_T$ $\chi^2 = 9,22$ $\chi^2_T = \chi^2(1-\alpha), (r-1)(c-1) = 7,81472$ grados de libertad (r-1)(c-1) = 3 nivel de significancia $\alpha=0,05$ Sí existe asociación | Media V= 0,266 | <ul style="list-style-type: none"> - Aquellos/as docentes que <i>No conocen bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS</i>, prácticamente en su totalidad (un 92%) <i>No participan en actividades de sus centros docentes o comunidades educativas, para la Educación en Sostenibilidad</i>, y en cambio, la tendencia muestra una modificación al llegar a docentes que <i>Sí conocen bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS</i>, caso en el cual en su mayoría (el 56,25%) <i>Sí participan en dichas actividades</i>. - A medida que los/as docentes tienen un mayor conocimiento sobre el compromiso de la Agenda 2030 y ODS, mayor es la participación en actividades para la Educación en Sostenibilidad. |
| H2 cuantitativa- Los/las docentes no tienen una idea clara sobre el compromiso institucional de sus centros hacia el Desarrollo Humano y Sostenible, no trabajando en su mayoría el tratamiento de las competencias docentes y de las competencias para el alumnado en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible. | Se rechaza H0 $\chi^2 > \chi^2_T$ $\chi^2 = 11,08$ $\chi^2_T = \chi^2(1-\alpha), (r-1)(c-1) = 7,81472$ grados de libertad (r-1)(c-1) = 3 nivel de significancia $\alpha=0,05$ Sí existe asociación | Media V= 0,292 | <ul style="list-style-type: none"> - Aquellos/as docentes que <i>No conocen los compromisos institucionales de sus centros sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible</i>, mayoritariamente (un 80% prácticamente) <i>No trabajan las competencias en Sostenibilidad</i>, y, en cambio, esta línea de tendencia va modificándose, hasta llegar a quienes <i>Sí conocen dichos compromisos institucionales</i>, caso en el cual mayoritariamente (un 62%) <i>Sí trabajan las competencias en Sostenibilidad</i>. - A mayor conocimiento sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, mayor trabajo e incidencia sobre las competencias en sostenibilidad. - <i>El conocimiento de docentes sobre los compromisos institucionales de sus centros sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible</i>, debe ir acompañada de otra serie de factores decisarios pues <i>no resulta suficiente por sí sola</i>, para involucrar a los/as docentes en el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad |
| H3 cuantitativa- La concienciación del docente sobre su necesaria implicación en la Responsabilidad Social Compartida, conlleva el trabajar las competencias en sostenibilidad para el Desarrollo Humano y Sostenible | Se rechaza H0 $\chi^2 > \chi^2_T$ $\chi^2 = 10,55$ $\chi^2_T = \chi^2(1-\alpha), (r-1)(c-1) = 5,99146$ grados de libertad = (r-1)(c-1) = 2 nivel de significancia $\alpha=0,05$ Sí existe asociación | Media V= 0,2849 | <ul style="list-style-type: none"> - Los/as docentes que consideran que <i>las actitudes sostenibles de su alumnado, no están entre sus responsabilidades</i>, en consecuencia, <i>No trabajan las competencias en sostenibilidad</i>. - La totalidad de docentes que <i>Sí trabaja las competencias en sostenibilidad</i> considera que <i>Sí tiene responsabilidad sobre las actitudes sostenibles de su alumnado</i>. - <i>La reflexión del docente sobre su quehacer profesional, en cuanto a la responsabilidad que pudieran tener sobre los comportamientos sostenibles de su alumnado</i>, debe ir acompañada de otra serie de factores decisarios pues <i>no resulta suficiente por sí sola</i>, para involucrar a los/as docentes en el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad. - Resulta incongruente que el 82,67% de docentes de Universidad <i>Sí considere tener dicha responsabilidad</i>, y en cambio, el 58% de entre estos/as, <i>No trabaje las competencias en sostenibilidad</i>. |

Anexo 15. Trabajo Fase Cuantitativa: Autorización difusión de cuestionarios en UCM



Yo, M^º Francisca Blasco López, Decana de la Facultad de Comercio y Turismo, y a petición de Cristina Baeza López, Doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid y Profesora Asociada del Departamento de Organización de Empresas y Marketing de la Universidad Complutense de Madrid y cuya Directora de Tesis e Investigadora es María Jesús Vitón del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid,

AUTORIZO

A enviar el cuestionario docente a nuestros profesores de la Facultad de Comercio y Turismo vía email y el cuestionario de alumnos vía link a través de la plataforma de moodle de mis asignaturas, para el desarrollo de la fase cuantitativa de su Tesis La pedagogía de la Responsabilidad Social Compartida como motor de la gestión del cambio en la comunidad educativa, una mirada multidisciplinar a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Y para que así conste, lo firmo a 6 de mayo de 2020,

Anexo 16. Trabajo Fase Cuantitativa: Email de indicaciones de difusión de cuestionario a docentes UAM.

-----Mensaje original-----

De: Vicedecanato Investigación Profesorado

Enviado el: martes, 19 de mayo de 2020 9:47

Para: ...

Asunto: RE: solicitud envío cuestionario a docentes. Investigación Tesis Doctoral

Estimada ...

Antes de nada, siento el contenido de este email y mi respuesta. La comunicación de investigaciones particulares a través de las listas de distribución ha sido un asunto controvertido recientemente y, en consecuencia, regulado por la Comisión de Investigación de la Facultad de Profesorado. Por favor, la doctoranda debe escribir al PDI ella misma (los emails de las distintas personas están en el directorio UAM y en las páginas Web de la Facultad), pero no es posible el envío masivo de su cuestionario a través de las listas de la Facultad. Como digo, siento la situación.

Más abajo se expone el marco regulador aprobado por la comisión de investigación. Recibe un saludo muy cordial.

Dado que todas las personas tienen la posibilidad de comunicarse con el profesorado, solo se trasladarán las siguientes comunicaciones:

- Información derivada de la Comisión de Investigación de la Facultad.
- Información solicitada desde el Rectorado al Vicedecanato de Investigación e Innovación de la Facultad.
- Información relacionada con actividades organizadas o en las que participe explícitamente el Vicedecanato de Investigación de la Facultad.
- Información que, de forma excepcional y a juicio del Equipo Decanal de la Facultad y/o la Comisión de Investigación, sea considerada relevante y de interés general para las investigadoras e investigadores de la Facultad.

A modo de ejemplo, no se trasladarán de oficio las siguientes comunicaciones:

- Información sobre actividades no organizadas desde el Vicedecanato de Investigación o que no hayan sido aprobadas por la Comisión de Investigación de la Facultad. Por ejemplo: Seminarios de los Grupos de Investigación, Jornadas, Congresos, llamadas para autores, etc.
- Tesis doctorales y su defensa.
- Invitaciones, premios o INVESTIGACIONES PARTICULARES.

... Vicedecanato de Investigación, Innovación y Doctorado Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid

-----Mensaje original-----

De: ... Enviado el: lunes, 18 de mayo de 2020 20:22

Para: ...

Asunto: RE: solicitud envío cuestionario a docentes. Investigación Tesis Doctoral

Estimada profesora:

Remito la solicitud al vicedecano de investigación, al que pongo en copia, que es quién se ocupa de canalizar estas cuestiones.

Espero que te encuentres bien.

Un saludo

Decano Facultad de Formación de Profesorado y Educación UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID Avda. Tomás y Valiente, 3
28049 MADRID
Tf. 914978609
e-mail: decano.fprofesorado@uam.es

-----Mensaje original-----

De: ...

Enviado el: lunes, 18 de mayo de 2020 17:45

Para: decano.fprofesorado@uam.es

Asunto: RV: solicitud envío cuestionario a docentes. Investigación Tesis Doctoral

Estimado decano: te reenvío el correo de una antigua alumna con el ruego de que, si lo estimas oportuno, lo envíes a quien corresponda con objeto de que llegue a la lista de profesores de la Facultad.

Muchas gracias. un saludo

-----Mensaje original-----

De: cristina.baezal@predoc.uam.es <cristina.baezal@predoc.uam.es> Enviado el: lunes, 18 de mayo de 2020 14:40

Para: ...

CC: cbaeza01@ucm.es

Asunto: solicitud envío cuestionario a docentes. Investigación Tesis Doctoral- gracias

Estimada:

Espero te encuentres bien al igual que tus familiares, ... sigo con el Doctorado después de ser tu alumna del Máster y estoy impartiendo clases en la Complutense. Te remito este mail para que por favor pudieras contestar al cuestionario a docentes para el desarrollo de mi Tesis cuyo tema es la "Pedagogía de la Responsabilidad Social", a través del link que te adjunto:

<https://www.surveio.com/survey/d/Y2E9J8U7E0K5D9X8H>

Te agradecería si lo puedes remitir a los profesores de tu departamento o facultad o que me dijeras a través de quién debo gestionar esa solicitud. El cuestionario no lleva más de 10 minutos, los resultados son anónimos y no se identifica tampoco el centro educativo sino solo los niveles educativos.

Un abrazo y muchísimas gracias por tu atención.

Cristina

Anexo 17. Trabajo Fase Cuantitativa: Cuestionario a docentes.

1 BLOQUE I. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y PROFESIONALES - 1. Etapa educativa en la que desarrolla principalmente su labor profesional

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Educación Secundaria Bachillerato Educación universitaria Nivel Máster Formación Profesional

2 Género

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Femenino Masculino Otro

3 Rango de edad

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- 23 a 28 29 a 34 35 a 40 41 a 46 47 a 52 53 a 58 +59

4 Años de experiencia docente

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- De 1 a 3 De 4 a 7 De 8 a 11 De 12 a 15 + de 15

5 Rama de conocimiento en la que imparte clases

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Artes y Humanidades Ciencias Ciencias de la Salud Ingeniería y Arquitectura Ciencias Sociales y Jurídicas

6 Su centro educativo habitual se encuentra en un entorno

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Urbano céntrico Urbano periférico Rural

7 BLOQUE II. FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES SOBRE DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE - Su nivel de conocimiento sobre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible es

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente Ninguno

8 ¿Conoce bien los compromisos de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Indudablemente, sí Creo que sí No sé, tengo mis dudas No, no los conozco bien

9 ¿Sabe si en su junta municipal de distrito se están desarrollando iniciativas en cuanto a Desarrollo Humano y Sostenible se refiere?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí se están realizando No sé No, no se están realizando

10 ¿Conoce el compromiso institucional de su centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Indudablemente, sí lo conozco Creo que sí No sé, tengo mis dudas No, no lo conozco

11 ¿Sabe si existe en su centro docente un canal de comunicación y respuesta de sugerencias, estable en temas de educación en sostenibilidad?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí lo sé y si existe No sé si existe No existe

12 ¿En qué tipo de actividades sobre Desarrollo Humano y/o Desarrollo Sostenible ha participado en los últimos 2 años?

Instrucciones de pregunta: *La participación puede ser como ponente, conferenciante, organizador, investigador, asistente o como alumno. Seleccione una o más respuestas*

- Jornadas / Congresos / Conferencias Cursos Grupo de Trabajo Actividad de investigación, innovación, elaboración de materiales
 Ninguna
 Otro tipo: ¿Cuál?

13 ¿Ha participado en su propio centro docente o comunidad educativa en alguna mesa de diálogo, reunión o actividad para la promoción de la educación en sostenibilidad ?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí he participado No he participado, pero me interesaría No he participado, pero no me interesa

14 ¿Ha participado en algún proyecto educativo en pro de la sostenibilidad que incluyera a otros agentes como empresas públicas o privadas o grupos sociales, además del centro educativo?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí he participado No he participado, pero me interesaría No he participado, pero no me interesa

¿Ha participado en algún proyecto educativo en pro de la sostenibilidad que incluyera a otros agentes como empresas públicas o privadas o grupos sociales, además del centro educativo?

15 BLOQUE III PRÁCTICA EDUCATIVA - Si ha participado en algunas actividades sobre el Desarrollo Humano y/o el Desarrollo Sostenible ¿cuál es el grado de satisfacción en relación a su posterior práctica docente?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Muy satisfactorias Satisfactorias Poco satisfactorias Nada satisfactorias No he participado en ninguna actividad relacionada

16 Si ha participado en algunas actividades, ¿de qué depende su grado de satisfacción en relación a su posterior práctica docente?

17 ¿En los dos últimos cursos ha desarrollado algún proyecto o actividad en aula, colaborando de un modo multidisciplinar con otro-s docente-s?

Instrucciones de pregunta: *El proyecto en sí puede estar relacionado con el tema de la sostenibilidad o con otro tema, pero los docentes eran de múltiples disciplinas. Seleccione una respuesta*

- Sí, varias veces hemos trabajado así Sí, al menos en un proyecto-actividad No, por ahora no.

18 ¿Cree que desde el centro educativo se debería fomentar el pensamiento crítico y la proactividad del alumnado hacia un Desarrollo Humano y Sostenible?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Totalmente de acuerdo De acuerdo No sé Lo desapruebo en ciertos aspectos Lo desapruebo totalmente

19 ¿Cree que existe actualmente un contexto favorable en cuanto a formación del profesorado y recursos educativos, para fomentar una educación en las aulas enfocada hacia la sostenibilidad?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Indudablemente, sí Creo que sí No sé, tengo mis dudas Todavía no se da ese contexto

20 ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí, independientemente de la asignatura que imparta No sé, dependería de las asignaturas a impartir o de otros factores No, mi asignatura no me implica en esa responsabilidad

21 En el contenido curricular de los cursos-materias que imparte, ¿están incluidas la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí están incluidas Ahora no lo recuerdo No están incluidas No están incluidas pero yo las incluyo

22 ¿Ha organizado en estos dos últimos cursos alguna actividad en el aula y evaluable, orientada al Desarrollo Sostenible y/o al Desarrollo Humano?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una o más respuestas*

- Sí, he orientado varias actividades evaluables Sí, he orientado al menos una actividad evaluable No, no era necesario para la evaluación

23 Indique las causas que no le permitan realizar actividades (o más actividades) con sus alumnos, orientadas a la educación en sostenibilidad

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una o más respuestas*

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Necesitaría cierta formación en el tema | <input type="checkbox"/> Se necesitarían otros recursos pedagógicos diferentes | <input type="checkbox"/> Los alumnos no están interesados | <input type="checkbox"/> No hay tiempo ni para organizarlas ni para impartirlas |
| <input type="checkbox"/> No es una responsabilidad de mi asignatura | <input type="checkbox"/> No hay ninguna indicación curricular al respecto | <input type="checkbox"/> No me gustaría realizar actividades relacionadas con la sostenibilidad | <input type="checkbox"/> No sé |
| <input type="checkbox"/> Otro: ¿Cuál? <input type="text"/> | | | |

24 ¿En su quehacer docente, trabaja las competencias en sostenibilidad?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí, las trabajo integradas con el resto de competencias No sabría decir cuáles son las competencias en sostenibilidad No las trabajo porque no están incluidas en el plan de estudio o guía docente

25 ¿Cómo valoraría el nivel de conocimientos y competencias de sus alumnos/as respecto al Desarrollo Humano y al Desarrollo Sostenible?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Muy bueno Bueno Regular No es suficiente Ninguno No sé

Anexo 18. Trabajo Fase Cuantitativa: Cuestionario al alumnado.

Capítulo 5. Metodología de Investigación. 5.2.3. Investigación cuantitativa, organización

Capítulo 7. Investigación Cuantitativa

1. Indica el nivel académico en el que te encuentras actualmente.

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Alumno(a) de Secundaria
- Alumno(a) de Bachillerato
- Alumno(a) de Módulos Técnicos
- Alumno(a) de primer o segundo año de Grado o Doble Grado Universitario
- Alumno(a) de tercer, cuarto o quinto año de Grado o Doble Grado Universitario
- Alumno(a) de Máster
- Otro...

El estar pendiente de las noticias nacionales e internacionales es:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| INNECESARIO | <input type="radio"/> | NECESARIO |
| ABURRIDO | <input type="radio"/> | ENTRETENIDO |
| INÚTIL | <input type="radio"/> | ÚTIL |
| DESAGRADABLE | <input type="radio"/> | AGRADABLE |
| CARO | <input type="radio"/> | ASEQUIBLE |

3. ¿Lees la prensa?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta.*

- Solo si hay algún tipo de acontecimiento o tema que me interese
- Algunas veces
- Habitualmente
- No, no leo la prensa

4. Para estar informado de temas económicos, políticos o sociales

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una o más respuestas*

- Hablo con mis compañeros o familiares y ellos me informan
- Leo la prensa o artículos de internet
- Veo las noticias o programas de investigación o documentales en televisión
- Pregunto a mis Profesores y tratamos los temas en clase con diversas actividades
- No me interesan los temas económicos, políticos o sociales
- Otro...

5. Sé lo que significa y lo que implica la Responsabilidad Social.

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí, sé lo que significa e implica
- Tengo alguna idea aproximada sobre lo que significa e implica
- No conozco su significado e implicaciones

6. ¿Tus Profesores tratan en clase temas relacionados con Responsabilidad Social?

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Algunos(as) Profesores(as) en algunas ocasiones, sí tratan en clase temas de Responsabilidad Social
- Algunos(as) Profesores(as) sí tratan habitualmente en clase, temas de Responsabilidad Social
- Tengo un(a) Profesor(a) que sí trata en clase temas de Responsabilidad Social
- Sí, habitualmente todos mis Profesores(as) tratan en clase temas de Responsabilidad Social
- No, mis Profesores no tratan en clase temas de Responsabilidad Social

7. Nombra algunos temas relacionados con la Responsabilidad Social, si sabes o los recuerdas

8. En clase hemos tratado el tema de la Economía Circular

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí
 No

9. En clase hemos tratado el tema de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030

Instrucciones de pregunta: *Seleccione una respuesta*

- Sí
 No

10. Desde qué asignaturas o áreas se han tratado los temas de sostenibilidad

Instrucciones de pregunta: *Selec...Escribe tus preguntas aquí...one una o más respuestas*

- Asignaturas de ciencias
 Asignatura de economía
 Asignaturas de lengua española o de idiomas
 Asigaturas de artes
 Asignatura de filosofía
 Asignatura de TIC
 Desde el área de Orientación y/o de Tutoría
 En algunas salidas culturales
 Desde actividades y proyectos extraescolares
 No se han tratado los temas de sostenibilidad

Anexo 19. Compilación guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS)

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|--|--|---|
| <i>Actuación corresponsable en el entorno de la MAS2R</i> | | |
| <u>Bloque 1.-</u> LA MAS2R Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMPARTIDA | <p>1. <i>Replantear las relaciones interpersonales, de comunicación y participación que se producen entre los agentes o stakeholders internos y externos de la MAS2R</i></p> <p>2. <i>Reconocer la MAS2R como un modelo relacional de transformación social, económica y cultural.</i></p> <p>3. <i>Jerarquizar los stakeholders para definición de las responsabilidades, los intereses y las acciones de cada grupo identificado en la MAS2R</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tener un propósito de colaboración con una orientación pedagógica y de difusión del conocimiento - Asumir que la responsabilidad en el desarrollo social forma parte del desarrollo económico - Reconocer los ODS en la cotidianidad de los procesos productivos, de distribución y de consumo - Concebir la enseñanza y el aprendizaje como una oportunidad de conexión y de generación de valor entre la Educación y el Desarrollo Humano Sostenible y Responsable. - Comprender la importancia del sentido global y de las acciones colectivas en la pluralidad del territorio. - Introducir en la MAS2R el retorno de las transformaciones y los compromisos colectivos sobre Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible. - Fortalecer el sentido de pertenencia y la acción en la Responsabilidad Social Compartida. - <i>Stakeholders Externos:</i> Estado-Órganos de Gobierno a nivel nacional, Ayuntamientos, Juntas Municipales de Distrito, centros culturales y/o deportivos, centros de ocio, centros de recuperación de residuos, museos, bibliotecas, empresas, organizaciones sin ánimo de lucro, hospitales, proveedores, resto de colegios, institutos o universidades, ... - <i>Stakeholders Internos:</i> alumnado, personal docente, personal investigador, personal de centro no docente, Dirección de centro, asociación de exalumnos, ... |
| <u>Bloque 2.-</u> | <i>Actuación institucional del Gobierno central y de sus interlocutores con la comunidad educativa</i> | |
| | <p>4. Considerar la <i>cultura de la sostenibilidad</i> como una obligatoriedad siendo el Estado promotor en primera instancia de la transformación y con la colaboración de CRUE para el entorno universitario.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Entender la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible como herramienta fundamental de esta cultura y del proceso de gestión del cambio que conlleva su asimilación. - Integrar la participación del profesorado en actividades y proyectos ad-hoc dentro de su agenda habitual. |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|--|---|--|
| PROCESO DE GESTIÓN DEL CAMBIO Y ANÁLISIS Y TOMA DE DECISIONES | <p>5. Establecer un <i>sistema de clasificación</i>, según los niveles en los cuales se esté en cuanto a la integración de la sostenibilidad. Niveles creados ad-hoc desde la entidad pública- oficial de mayor jerarquía.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Considerar diferentes opciones de “certificación” para diferentes áreas, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> a) Implantación ODS y vinculación a objetivos b) Medio Ambiente y economía circular c) Procesos educativos para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible: guías docentes e innovaciones d) Proveedores sostenibles e) Acuerdos entre instituciones |
| | <p>6. Facilitar la puesta en marcha del proceso de gestión del cambio para la integración de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible a través de tres aspectos fundamentales:</p> | <p>1º. Definir la adecuada estrategia general y conjunta a comunicar en las comunidades educativas (BO-MEN, 2015; 2021).</p> <p>2º Adaptar, publicar y comunicar correctamente el referencial de competencias necesarias del profesorado (BO-MEN, 2013, p. 81-89) y del alumnado, en cuanto a la sostenibilidad.</p> <p>3º Establecer los ejes de trabajo que puedan orientar programas docentes y la acción colaborativa (BO-MEN, 2015, MEN, 2019).</p> |
| | <p>7. Definir la adecuada estrategia general y conjunta a comunicar en las comunidades educativas pasa por estructurar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible alrededor de los ODS en el marco de la Agenda 2030, para lo cual es necesario:</p> | <p>1º. Consolidar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en torno a siete pilares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Agenda 2030 • El enriquecimiento de los Programas • Incentivar y motivar a docentes y alumnado • Fortalecimiento de la gestión académica • Una oferta formativa para coordinadores y docentes • Una red de socios estructurada • Una estrategia internacional |
| | <i>Actuación de la comunidad universitaria, ver también adaptación para otras comunidades educativas</i> | |
| | <p>8. Crear el <i>sentido de urgencia</i> (Kotter, 2007) construyendo un contexto y un entorno favorable.</p> | <p>Implicar de modo completo a todos los agentes de la comunidad educativa, véase universitaria en nuestro caso. Siendo clave el profesorado y el alumnado.</p> |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---------------|---|---|
| | <p>9. Crear uno o varios grupos de trabajo interdisciplinares y multidisciplinares, y, organizar el Trabajo en Red</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dejar representados tanto a docentes de diferentes departamentos, como personas de diferentes áreas de procesos de la comunidad universitaria, o educativa, incluido el alumnado. - Organizar el <i>Trabajo en Red</i> para compartir, cooperar y planificar, participando en la generación de “contextos sensibles” (Brazelton, 2005) donde fomentar relaciones de calidad entre agentes. |
| | <p>10. Crear las figuras clave de los eco-profesores, y de los eco-delegados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Eco-profesores</i>: Para actuar a modo de enlace entre el compromiso institucional y la realidad de la acción del resto del equipo docente, controlando la evolución del proceso y siendo responsables de asegurar la comunicación y la participación formativa en actividades para la Educación en Sostenibilidad. |
| | <p>11. Definir la <i>metodología</i> y el <i>procedimiento de análisis de problemas y toma de decisiones</i> adecuados a la institución y los agentes o stakeholders que estén involucrados. Esto servirá para la definición y desarrollo de la mejora de los procesos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> b) <i>Eco-delegados</i> (MEN, 2019, 2021): Entre el alumnado, para ser embajadores de las iniciativas de la comunidad universitaria, en pro del Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible |
| | <p>Seguir el sistema PROACT: PROblema, Objetivos, Alternativas, Consecuencias, Transacciones.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Plantear cuidadosamente el <i>PRoblema</i>, reconociendo su complejidad, evitando prejuicios que limitan las opciones, o supuestos irreales. Se recomienda cercar y acotar minuciosamente los problemas a abordar y no pretender afrontar todo a la vez. b) Fijar los Objetivos para delimitar las estrategias y acciones a tomar. c) Valorar las <i>Alternativas</i> existentes entre las posibles acciones de resolución y acción. d) Evaluar las <i>Consecuencias</i> de cada alternativa e) Fijar prioridades, estableciendo <i>Transacciones</i> entre los diversos objetivos contradictorios o incluso complementarios. |
| | <p>12. Establecer los pilares principales sobre los que articular el proceso de cambio completo, y sobre los que proceder el análisis y la toma de decisiones.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) La Responsabilidad Social Compartida b) La Educación para el desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible c) El ODS 4 d) La Agenda 2030 |
| | <p>13. Configurar el marco y el cronograma de la mejora de procesos, dirigido por el/los equipo/s de trabajo creado/s, para identificar y priorizar las necesidades concretas de cambio.</p> | <p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las Personas; quién hace, qué hace - Etapas; tiempos y retornos - Recursos; medios y herramientas |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---|--|---|
| Bloque 3. - EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE | 14. Representar gráficamente todos los procesos en los denominados <i>AS-IS</i> y <i>TO BE</i> . | <ul style="list-style-type: none"> - Formación e Información; planes específicos - Detenerse a conocer la realidad, y, reconocer el punto de partida gracias a la representación de la situación actual en el AS IS. - Definir las mejoras y modificaciones pertinentes con un enfoque socio-educativo en el nuevo modelo de procesos: TO BE que integre metas de los ODS de la Agenda 2030 |
| | 15. Establecer el <i>Plan de Comunicación y Participación continuo</i> y para toda la comunidad universitaria, o educativa que corresponda. | Promover el diálogo continuado entre las partes implicadas en la Responsabilidad Social Compartida, y en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. |
| | 16. Establecer las líneas básicas del <i>Plan de Formación</i> de toda la comunidad universitaria, o educativa que corresponda. | Formación formal y no formal en: Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, Agenda 2030 y ODS, economía circular, competencias para la sostenibilidad, proyectos para el desarrollo, proyectos y acuerdos de sus centros, educación para el desarrollo, cambios en la comercialización y en consumo, ... |
| | 17. Hacer del propio campus y de los propios espacios, un espacio de laboratorio y estudio. | Donde las propuestas, la investigación, el diálogo y las acciones de cambio sean una muestra de flexibilización e impulso de la formación extracurricular y de apoyo a la formación curricular. Activando así, el rol de participación y liderazgo del profesorado y del alumnado |
| | Actuación institucional del Gobierno central y de sus interlocutores con la comunidad educativa | |
| | 18. Integrar, los términos de Educación para el “Desarrollo Humano” junto a los de Desarrollo Sostenible. Con la consecuente comunicación e información por parte de las instituciones oficiales | <ul style="list-style-type: none"> - Considerar ahora estos términos de Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS), del mismo modo que la Educación Ambiental (EA) pasó a considerarse la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). - Servirse del cambio para hacer hincapié en la comprensión y acción sobre las capacidades humanas como reflejo de la libertad de las personas para poder tomar decisiones vitales (Sen 1979, PNUD, 2019, Duflo, 2010), y, sobre las desigualdades en el Desarrollo Humano y su relación con el alcance del Desarrollo Sostenible. |
| | 19. Definir la adecuada estrategia general y conjunta a comunicar en las comunidades educativas pasa por estructurar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible alrededor de los ODS en el marco de la Agenda 2030. | <ul style="list-style-type: none"> Consolidar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en torno a siete pilares (MEN, 2021). <ul style="list-style-type: none"> h) La Agenda 2030 i) El enriquecimiento de los Programas j) Incentivar y motivar a docentes y alumnado |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---|---|---|
| | | |
| 20. Incorporar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en todos los niveles y disciplinas existentes. | | <p>Incorporación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la oferta de formación nacional y académica, - los proyectos de centro, en la producción de recursos pedagógicos, - los momentos de encuentro específicos llevados a cabo junto a otros stakeholders. |
| 21. Proponer unos ejes de trabajo reconocidos (MEN-BO, 2015) que permitan a docentes y alumnos/as movilizar valores, principios y conocimientos específicos de la ED2HS, así como activar una acción pedagógica adecuada (exposiciones, estudios o discusiones argumentadas que favorezcan las competencias orales, así como textos escritos, vídeos, cuadros, producciones de role-play, teatro o cine, que favorecen competencias de dinámicas creativas con una variedad de soportes). | <p>1er eje: Fundamentos y fragilidades del vínculo social.</p> <p>2º eje: Recomposición del vínculo social.</p> | <p><i>Fragilidades ligadas a:</i> transformaciones sociales, económicas, inseguridad alimentaria, desastres naturales, emigraciones, desconfianza en la política, la pandemia, ...</p> <p><i>Recomposición del vínculo para definir un modelo social en pro del Desarrollo Humano y Sostenible</i>, el ejercicio de la ciudadanía, la equidad e igualdad, la responsabilidad individual y colectiva, el respeto a las personas, y al planeta.</p> |
| Actuación de la comunidad universitaria, ver también adaptación para otras comunidades educativas | | |
| 22. Atender las directrices de CRUE revisando rigurosamente la pertinencia del modelo formativo respecto del modelo social y profesional demandado por el desarrollo sostenible, innovando en la creación de espacios para la educación en sostenibilidad formal o curricular y no formal. <u>Entendiendo que lo fundamental es llegar a todo el profesorado y al alumnado.</u> | | |
| 23. Estructurar la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en torno a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la comunidad educativa universitaria, y, repensar los ODS como desafíos de un quehacer educativo cuidado | | <ul style="list-style-type: none"> - Haber identificado el AS IS, para así definir la estrategia de adaptación para alcanzar el TO BE en la comunidad educativa, enfatizar los esfuerzos de mejora no solo en el currículum, sino en la comunidad (Hargreaves, 2003, Guarro, 2005). - Reforzar el liderazgo nacional y académico de la comunidad universitaria, dar una dimensión territorial. |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar problemáticas vividas y posibilitar acciones críticas con las que desarrollar medidas que corrijan las desigualdades, con las que cultivar la participación plural. - Fomentar la implicación del profesorado y alumnado en esta educación transformadora. <p>Educar en valores conlleva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear un proceso de desarrollo personal y humanizador. - Activar la responsabilidad del alumnado y su sensibilización hacia la convivencia en una sociedad plural y heterogénea. - Implicar en proyectos colectivos que apuestan por un modelo de sociedad inclusivo que reafirma una serie de valores y que apoyan los Derechos Humanos. - Revitalizar la Responsabilidad Social Compartida como modelo de acción de la ciudad educadora. |
| | <p>24. Contemplar el valor añadido que aportan tanto la pedagogía emocional, como la educación en valores en la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.</p> <p>Impulsar la acción pedagógica en aula que liga conocimiento, aprendizaje, actitud y emoción, explorando el campo de la empatía y del “sentipensar” (Moraes y Torre, 2005)</p> | |
| | <p>25. Construir una red de asociación en partenariado contando con las figuras de los eco-profesores y de los eco-delegados de diferentes centros y facultades, donde el trabajo en equipo, en red y compartido es premisa fundamental. De este modo se impulsa la acción y formación de un profesorado y un alumnado reflexivo, produciendo una cultura de centro y de comunidad. Se debe, además, contar con la intervención y el trabajo junto a otros stakeholders de la MAS2R promoviendo la acción responsable compartida.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Alinear la sostenibilidad en el currículo de la educación superior con el currículo de secundaria, bachillerato, y postgrados. - Enriquecer los programas explícitamente con materias obligatorias y optativas del ámbito de la sostenibilidad, e implícita y transversalmente desde cualquier área o materia de conocimiento. |
| | <p>26. Enriquecer los programas docentes en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, incorporar los ODS en las diferentes facultades y Grados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento en la puesta en práctica de la formación del profesorado. - Acompañamiento para garantizar la adquisición de conocimientos y habilidades que provoquen transformación en el comportamiento del profesorado y del alumnado. - Acompañamiento para reconocer resultados presentes, y también, resultados futuros. |
| | <p>27. Realizar un <i>programa de acompañamiento</i>, es imprescindible cuando se trata de resultados en términos de educación, y de hábitos y comportamiento. Facilita tanto el proceso de adaptación, como la investigación y el control de los procesos y resultados.</p> | <p>Indicadores KPI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveles de clasificación de sostenibilidad - Número de personas que reciben formación en Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible - Docentes que reciben formación específica - Definición de competencias en sostenibilidad - Competencias en sostenibilidad incluidas en el currículum y guías docentes |
| | <p>28. Establecer una serie de <i>indicadores de desempeño clave, KPI (Key Performance Indicators)</i>, en torno a las categorías definidas y los objetivos a alcanzar. Los KPI's deben ligar principalmente con el plan de formación, con la evaluación y el seguimiento del proceso de cambio</p> | |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|--|--|---|
| Bloque 4. HIPÓTESIS TRABAJO CUALITATIVO | <p>Realizar un seguimiento continuo de los mismos con una valoración completa anual, y con un estudio de revisiones y mejoras para el medio y largo plazo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de competencias en sostenibilidad - Adaptación transversal de contenidos - Adaptación directa de contenidos - Actividades desarrolladas desde y para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible - Personas que participan de esas actividades - Docentes que participan en esas actividades - Comunicación descendente verificada - Comunicación ascendente verificada - Acuerdos con agentes externos - Participación en acuerdos y actividades con agentes externos - Hábitos en cuanto a sostenibilidad de personal docente y no docente - Hábitos en cuanto a sostenibilidad de alumnado |
| | <p>■ <i>Contenido escrito, esquema de categorías y términos específicos. Investigación cualitativa</i></p> <p>29. <i>Cuidar con especial atención la comunicación escrita confiriéndole precisión y concreción, siendo conscientes de su durabilidad y de la cantidad de receptores que tiene.</i></p> | <p>Con la intención de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar vacíos de percepción y entendimiento - Evitar un lenguaje empobrecido - Contextualizar los derechos humanos, los problemas sociales y medioambientales - Centrar las competencias que sitúan a docentes y alumnado para reconocerse en esta relación. |
| | <p>30. <i>Reforzar a través de la terminología empleada los enfoques que resultan fundamentales para adaptar el sistema educativo a los desafíos actuales que cuestionan el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, entre estos enfoques destacan:</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>La atención al ODS 4 con el cuidado y la educación equitativa, y, con la formación y el desarrollo profesional de los docentes</i> - <i>El reconocimiento de la protección de los derechos humanos y la corresponsabilidad enmarcada dentro de la Responsabilidad Social Compartida,</i> |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - La consideración de diferentes opciones de representar y nombrar un problema y el modo de configurar el marco cada una de ellas, con la intención de atender adecuadamente tanto a las causas como a las soluciones - La adopción sin trabas de la <i>igualdad de género</i> en todas las etapas del aprendizaje, - La distinción de la <i>Agenda 2030</i> como guía de acción e intervención. |
| <u>Bloque 5.</u> HIPÓTESIS TRABAJO CUANTITATIVO CATEGORÍAS TRABAJO CUANTITATIVO | <p>31. Realizar un <i>plan de formación ad hoc para la comunidad universitaria, y/o educativa en general</i>, atendiendo a:</p> | <p>- Secuenciar paralelamente todo el plan de formación específico para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, según avances y objetivos del plan de gestión del cambio integral.</p> <p>- Acompañar y coordinar el plan de formación con el plan de comunicación.</p> <p>- Acompañar y coordinar el plan de formación con la participación en otro tipo de actividades tanto en los propios centros educativos o facultades, como en el exterior.</p> <p>- Ligar el plan de formación a los indicadores de desempeño o KPI.</p> <p>- Definir los colectivos o grupos implicados en cada caso en los planes de formación.</p> <p>- Definir mediante metodología cualitativa a través de assessments, o cuantitativa, a través de cuestionarios, los niveles de conocimientos iniciales.</p> <p>- Evaluar y controlar el plan de formación para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, para verificar su puesta en práctica en las aulas y su incidencia en el cambio.</p> <p>Necesaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación transversal de contenidos - Adaptación directa de contenidos - Actividades desarrolladas - Identificación de participantes - Comunicaciones realizadas y verificadas - Comunicación ascendente verificada - Participación y acuerdos con agentes externos |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---------------|--|--|
| | <p>32. Centrar de un modo destacado el trabajo a realizar sobre las competencias en sostenibilidad por parte de los/as docentes y del alumnado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conectar la mejora en la formación específica de los/as docentes con el trabajo sobre las competencias en sostenibilidad, y con la adaptación de las guías docentes. - <i>Definir cuáles son</i> las competencias en sostenibilidad. - <i>Formar sobre</i> las competencias en sostenibilidad. - Ligar tanto el compromiso institucional del centro, como la reflexión sobre el quehacer docente y la responsabilidad social que este quehacer conlleva, y, la formación docente, con las competencias en sostenibilidad. - Trabajar la comunicación, para que el compromiso institucional del centro sea identificado con claridad absoluta por docentes, personal no docente y por el alumnado. - Proponer actividades reflexivas para, con y junto a los/as docentes con la finalidad de sensibilizar a estos/as en su responsabilidad social directa, sobre las actuaciones sostenibles del alumnado dentro y fuera de los centros educativos. - Promover la acción del docente, tras la reflexión, de modo que está última no quede en el aire, y se convierta en hechos contrastados. - Evaluar sobre el alcance de docentes y del alumnado, de las competencias en sostenibilidad. |
| | <p>33. Realizar un <i>plan de formación ad hoc para la comunidad universitaria</i>, y para cada comunidad educativa, teniendo en cuenta las siguientes acciones y prioridades:</p> | <p>▪ Categoría “Conocimientos” en la investigación cuantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuenciar el plan de formación específico para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, según los avances y objetivos del plan de gestión del cambio integral. - Acompañar y coordinar el plan de formación con el plan de comunicación. - Ligar el plan de formación integral a los indicadores de desempeño o KPI. - Definir los colectivos o grupos implicados en cada caso para formarlos según sus necesidades y responsabilidades, y hacer control y seguimiento. - Definir mediante metodología cualitativa a través de assessments, o cuantitativa, a través de cuestionarios, los niveles de conocimientos iniciales. |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---------------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar y controlar el plan de formación para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, para verificar su puesta en práctica en las aulas y su incidencia en el cambio. |
| | <p>34. Planificar rigurosamente y favorecer conjuntamente la práctica de la participación y de la comunicación interactiva y externa</p> | <p style="text-align: center;">▪ Categoría “Comunicación” en la investigación cuantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impulsar alianzas de aprendizaje, generadoras de relaciones entre los stakeholders de la MAS2R en los espacios habituales educativo y en otros externos y diferentes. - Crear una propuesta conjunta de aprendizaje, creando condiciones para el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para trabajar actitudes y aptitudes socialmente responsables. |
| | <p>35. Impulsar la promoción del compromiso hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible de la universidad, o de la institución educativa correspondiente, de cara al posicionamiento de este como bandera del cambio.</p> <p>Posicionar el compromiso institucional de la Universidad, o del centro educativo, en su enfoque hacia la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, como la esencia que se quiere transmitir.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar tanto el plan de formación como el plan de comunicación para reforzar el mensaje sobre el compromiso hacia la sostenibilidad. - Atraer a docentes y alumnado para intervenir cada uno desde su rol establecido, y así cumplir los compromisos en sostenibilidad. |
| | <p>36. Trabajar la identidad corporativa de los centros universitarios, y/o educativos en general, frente a sus públicos objetivos internos (personal docente y no docente, alumnado, ...) y externos (proveedores, otros centros educativos, instituciones públicas, empresas, ...)</p> <p>37. Mantener la comunicación interactiva para alinear los esfuerzos de los miembros de la MAS2R hacia la consecución de las metas de la Agenda 2030 y hacia el refuerzo de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible</p> | <ul style="list-style-type: none"> - A través de la identidad visual corporativa (iconográfica y simbólica), empleo e identificación de logos e iconos de los ODS. - A través de una concepción más holística, mix de identidad, aquella percibida por los stakeholders como perdurables, centrales y únicas (Albert y Whetten, 1985). - Apostar por una exposición pública controlada a través de canales convencionales y digitales que enfaticen los valores de la Educación para la Sostenibilidad, y permitan la acción conjunta y participativa de los stakeholders. - Profundizar a través de la comunicación interactiva, en el sentimiento de pertenencia, compromiso y acción. |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---------------|--|---|
| | <p>38. Seleccionar correctamente las herramientas dialógicas y canales de comunicación con la intención de mejorar la receptividad de docentes y alumnado para estar más interesados y dispuestos ante la información que se recibe en cuanto a temas y actividades de la ED2HS.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Recordar que el email no debe ser el canal único y principal de comunicación, ni servir de mero trámite de difusión, sino que debe servir como apoyo a la comunicación verbal directa, como refuerzo de la comunicación oficial escrita presentada en otros medios. |
| | | <p>- Categoría “Competencia cívica-social”. Investigación cuantitativa</p> |
| | <p>39. Entender la competencia cívica-social de docentes y alumnado, no solo como una reflexión y sensibilización hacia la sostenibilidad, sino como “la conexión básica entre los comportamientos de elección y los logros de bienestar. Donde <i>el compromiso no es un ingrediente de elección personal</i>” (Sen, 1977; Vegara, 2016) sino una de las obligaciones ineludibles en la comunidad educativa universitaria, y en el resto de comunidades educativas.</p> | |
| | <p>40. Reconocer que <i>el compromiso</i> está estrechamente relacionado con <i>la moral</i> propiamente dicha (Sen, 1977; Vegara, 2016), entendiendo moral en un sentido amplio que engloba una variedad de influencias que en este caso deben estar bien argumentadas a través del discurso sobre la economía y el desarrollo humano y sostenible. Situando en este discurso en un puesto relevante, el papel de la ética en el comportamiento individual, así como la idea de justicia y de la libertad disponible para que las personas alcancen unos objetivos en las organizaciones sociales (Sen, 1999 [1992]). Haciendo referencia a las capacidades efectivas de las que se dispone para alcanzar dichos objetivos.</p> | |
| | <p>41. Generar un alto impacto en la sociedad como responsabilidad social cotidiana (Martínez, 2014) a través de prácticas y proyectos específicos orientados al servicio y al refuerzo de la acción colectiva para contribuir a la solución de los retos que plantea la globalización y la economía más sostenible e inclusiva (ONU, 2012).</p> | |
| | <p>42. Hacer del propio campus (aula y fuera de aula) un espacio de laboratorio y estudio donde las propuestas, la investigación, el diálogo y las acciones de cambio sean una muestra de flexibilización e impulso de la formación extracurricular y de apoyo a la formación curricular.</p> | |
| | | <p>- Categoría “Compromiso académico con la introducción de la sostenibilidad en el currículum”. Investigación cuantitativa</p> |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---------------|---|---|
| | <p>43. <i>Informar y formar a todos/as los/as docentes sobre cuáles son las competencias en sostenibilidad y cómo sería su posible tratamiento pedagógico.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer que para formar a los alumnos/as en competencias dirigidas a movilizar comportamientos éticos, primero hay que formar en competencias específicas a todos/as los/as docentes. - Integrar los saberes, los esquemas de acción, y las conductas y las rutinas (Charlier, 1998) de los/as docentes hacia las competencias del enseñante profesional responsable. |
| | <p>44. <i>Dibujar un modelo de aprendizaje ético.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar una pedagogía emocional que centre competencias, técnicas y recursos a través de los valores, la cooperación, la mediación y la interacción. - Tener en cuenta para ello, el contexto social, medioambiental y económico local y global - Identificar en cada grado cuál es el perfil del alumnado |
| | <p>45. <i>Enriquecer los programas docentes en materia de Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible, tanto:</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Explícitamente; con la existencia de materias obligatorias, y materias optativas concretas del ámbito de la sostenibilidad; Economía circular, la Agenda internacional para el Desarrollo, Proyectos en Cooperación al Desarrollo, Análisis de problemas y toma de decisiones, etc., - Implícita y transversalmente; incidiendo en los problemas del Desarrollo Humano y Sostenible desde cualquier materia o área de conocimiento, modificando guías reinas y la documentación necesaria ad-hoc, |
| | <p>46. <i>Valorar cuál va a ser el rol como ciudadano y como profesional del alumnado, según los estudios y rama de conocimiento que esté cursando.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Definir mejora las competencias del alumnado en sostenibilidad, acorde con su realidad como ciudadanos en un presente y su realidad como ciudadanos maduros y como profesionales cuando llegue el momento. |
| | <p>47. <i>Ahondar en las competencias del “enseñante-profesional”</i> (Paquay et al. 1998), y, por ende, en el conjunto de saberes, saber-hacer, y saber-ser, para trabajar tanto competencias técnicas y didácticas para la preparación de contenidos, como, competencias de orden relacional, pedagógico y social</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Competencias de orden técnico y específico:</i> relacionadas con los conocimientos y conceptos básicos e interrelaciones con la problemática socio-económica y medioambiental, local y/o global, necesarios para conocer y valorar mejor las dimensiones del Desarrollo Humano y Sostenible, y, para movilizar por las competencias didácticas de los docentes. - <i>Competencias de orden relacional, pedagógico y social:</i> para la adaptación de las interacciones en aula (Altet, 1998, p. 33). |

Guía multidimensional de acciones para implantación y mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| Área-Procesos | ACCIONES | Detalles de actuación |
|---------------|--|-----------------------|
| | <p><i>Definir y referenciar una guía completa de competencias comunes al profesorado para la implementación y/o mejora de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible, que refuerza las cuatro competencias generales presentadas desde CRUE (2012), y, que son específicamente pensadas y delimitadas para el profesorado. En este sentido, son competencias que no solo se centran en el saber-hacer sino en el “saber-actuar permitiendo una transición de lo personal a lo contextual, social y ambiental” (Mora, 2015).</i></p> | |

Fuente: elaboración propia - Baeza, C.

Anexo 20. Compilación programa – matriz competencias comunes al profesorado para la ED2HS

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|--|---|
| COMPETENCIAS DE ORDEN TÉCNICO Y ESPECÍFICO | |
| COMPETENCIAS DE ORDEN RELACIONAL, PEDAGÓGICO Y SOCIAL | |
| 1. Hacer compartir los valores del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible | <ul style="list-style-type: none"> - “Saber transmitir y hacer compartir los principios de la vida democrática” (BO-MEN, 2015) y los valores del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible: libertad, igualdad, rechazo de cualquier tipo de discriminación y violencia, producción y consumo sostenible, atención a los recursos limitados y a la biodiversidad. |
| 2. “Actuar como educador/a responsable y según principios éticos” (BO-MEN, 2015). | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar al alumnado contra los estereotipos y las discriminaciones. (BO-MEN, 2015) - Promover la igualdad entre niños y niñas, entre mujeres y hombres. (BO-MEN, 2015) - Contribuir a asegurar el bienestar, la seguridad y la no violencia. (BO-MEN, 2015) - Identificar toda forma de exclusión o discriminación. (BO-MEN, 2015) |
| 3. Forjar un sentido crítico-reflexivo, y un comportamiento ético en lo personal y en lo profesional para confrontar la Responsabilidad Social Compartida. | <ul style="list-style-type: none"> - Preparar su quehacer docente y el quehacer del alumnado para afrontar las responsabilidades individuales y las colectivas, siendo esto la clave del sentir y proceder de la ED2HS. - Fomentar la participación reflexiva del alumnado ante problemas sociales y ambientales que constituyen una realidad compleja que debe ser abordada en todas sus dimensiones, (Flores, 2020) - Acompañar al alumnado en la toma de responsabilidades, utilizando tanto el centro socioeducativo como el hogar como espacios de aprendizaje y de educación para la ciudadanía. |
| 4. “Reimaginar enfoques pedagógicos basados en la cooperación y en la solidaridad” (UNESCO, 2022, p. 53) | <ul style="list-style-type: none"> - Saber definir una estrategia pedagógica que permita la puesta en práctica de la ED2HS |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|--|---|
| <p>“Reforzar un modelo de aprendizaje ético donde el contexto social, medioambiental y económico proporciona posibilidades para diseñar una pedagogía emocional” (Baeza, 2021).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Priorizar la sensibilidad y la enseñanza moral y cívica para ayudar a docentes y al alumnado, a ser ciudadanos responsables y libres, conscientes de sus derechos, pero también de sus obligaciones. - Centrar competencias, técnicas y recursos a través de los valores, la cooperación, la mediación y la interacción. |
| <p>5. Contextualizar el conocimiento sobre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los principios de la Agenda 2030 y de los ODS. - Servirse de la Agenda 2030 y de los ODS, como recursos pedagógicos, teóricos y prácticos, de la ED2SH. |
| <p>6. Participar en trabajos y procesos que contribuyan a la reflexión docente y a la acción pedagógica para asentar conocimientos y para construir proyectos educativos hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir al trabajo en red y cooperativo fomentando la cultura del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible. - Propiciar la creación de espacios formales y no formales como laboratorios de pensamiento y de acción transformadora. - Encontrar motivación para su participación como eco-profesores/as. |
| <p>7. Comprometerse en la participación de un proceso individual y colectivo de desarrollo profesional y de formación hacia la ED2HS.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Completar y actualizar sus conocimientos técnicos, didácticos y pedagógicos. - Mantenerse informado/a sobre los proyectos y actividades e innovaciones pedagógicas a fin de mejorar sus prácticas. - Identificar las necesidades de formación y servirse de los medios de desarrollo de sus competencias utilizando los recursos disponibles. |
| <p>8. Participar en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje como docente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Participar en el proceso de evaluación y reconocimiento de su situación inicial a nivel de conocimientos técnicos y pedagógicos en ED2HS. - Participar e interesarse en los procesos de evaluación continua para mejora y adaptación. |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|---|--|
| 9. Evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> - Construir las herramientas que permitan la evaluación del progreso y el grado de adquisición de saberes y de competencias del alumnado en la ED2HS. - Hacer comprender al alumnado competencias y principios de evaluación en la ED2HS. - Inscribir la evaluación del progreso y de las adquisiciones en una perspectiva de mejora y logro a través de un proceso de orientación al alumnado. |
| 10. “Enriquecer el triángulo alumnos/as, profesores/as y conocimiento, basándose en la ética de la reciprocidad, el cuidado y la interdependencia entre individuos, grupos y especies” (UNESCO, 2022, p.53) | <ul style="list-style-type: none"> - Participar en la construcción y animación de este recorrido desde los planes pedagógicos y educativos. - Aportar al núcleo de conocimientos, competencias y cultura del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible. - “Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico, distinguir los saberes de las opiniones y de las creencias, argumentar y respetar las ideas de los otros” (BO-MEN, 2015). - Impulsar la vida asociativa y cultural., y “la comprensión de la importancia de todo lo que compartimos y de las interdependencias que nos unen a los otros y al planeta” (UNESCO, 2022, p.53) - Favorecer la participación del alumnado en instancias representativas. - “Asegurar la formación de los alumnos/as eco-delegados/as” (BO-MEN, 2015) |
| 11. Acompañar al alumnado en su recorrido de formación en Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible, y en una ciudadanía participativa. | |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|---|--|
| <p>12. Asegurar un modo de funcionamiento donde prevalezca la <i>comunicación integral y completa</i>, para favorecer el aprendizaje propio y del alumnado hacia el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Mantener un clima propicio y una receptividad hacia la comunicación interna y externa. - Favorecer la implicación y el quehacer del docente y del alumnado para crear una dinámica de comunicación y colaboración en pro de la ED2HS. - Participar en la difusión activa de la información y de las actividades en pro de la ED2HS |

COMPETENCIAS AMBIENTALES PARA EL DESARROLLO HUMANO Y LA SOSTENIBILIDAD SÚPER-FUERTE

| | |
|---|--|
| <p>13. Integrar y aplicar aprendizajes interdisciplinares para comprender el entorno social, cultural, y natural.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Actuar con una mentalidad abierta reconociendo algunas de las aportaciones básicas de otras disciplinas, para entender el entorno y contextualizar procesos sociales y fenómenos naturales. - Fomentar aprendizajes y enfoques relacionados con aspectos históricos, sociales, geográficos, económicos, culturales, biológicos, o científicos que conforman el mundo natural y social, (Flores, 2020) - Contribuir a que el alumnado desarrolle el interés de explorar y entender el entorno mediante el reconocimiento de dichos procesos sociales y fenómenos naturales. |
| <p>14. Fomentar la concienciación hacia los problemas ambientales y la mejora de la calidad de vida. Fomentar un cambio en las actitudes, hábitos, conocimientos y comportamientos que impacten de una manera positiva en el ambiente, favoreciendo una relación más amigable del ser humano con el ambiente, (Flores, 2020).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proteger a la Naturaleza no solo por su utilidad, sino por sus valores, (Gudynas, 2011). - Respetar y cuidar la comunidad de seres vivos, impulsar la conservación de áreas protegidas, donde las poblaciones de las especies animales y vegetales puedan sobrevivir en escalas de tiempo evolutivas (Gudynas, 2011). - Reconocer y facilitar la economía circular tanto en los centros educativos, como en el entorno habitual de docentes y alumnado. |

Propuesta de Competencias comunes al profesorado para la implementación de la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible

| <i>Competencia</i> | <i>Componentes de la Competencia</i> |
|---|--|
| 15. Contribuir a la configuración y a la acción en la <i>Macrocomunidad de Aprendizaje Socialmente Sostenible y Responsable (MAS2R)</i> | <ul style="list-style-type: none">- Tener en cuenta las características del centro y su entorno el medio socio-económico y cultural.- Identificar el rol de todos los actores de la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable. |
| 16. Cooperar en el seno de un <i>equipo en procesos comunitarios</i> que promuevan el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. | <ul style="list-style-type: none">- Circunscribir la intervención en el marco de la acción colectiva al servicio de la complementariedad y de la continuidad de las acciones educativas.- Coordinar intervenciones con otros miembros de la Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable.- Favorecer intercambios y experiencias entre el alumnado, adaptadas a los diferentes niveles de enseñanza y de profesionalización. |

Fuente: elaboración propia - Baeza, C.

ÍNDICE

FIGURAS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Organización capítulos de la tesis..... | 40 |
| Figura 2. Estructura del Capítulo 9, propuesta de actuaciones para la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible | 41 |
| Figura 3. Estructura del Capítulo 9, programa y matriz de competencias del profesorado | 42 |
| Figura 4. Hipótesis del trabajo de tesis | 44 |
| Figura 5. Organización entre “Preguntas” y “Objetivos” de la tesis | 48 |
| Figura 6. Evolución y manifestaciones observadas desde el crecimiento económico | 61 |
| Figura 7. Tendencia reciente de desglobalización. Crecimiento económico versus intercambios | 61 |
| Figura 8.Identificación de objetivos y prioridades del Estado del Bienestar | 69 |
| Figura 9. Crecimiento económico, igualdad-desigualdad, y, educación | 71 |
| Figura 10. Curva de Kuznets | 73 |
| Figura 11. Esquema sobre la relación entre crecimiento económico y desigualdad | 75 |
| Figura 12. Diferentes trayectorias para los niños nacidos en el año 2000, en países con Desarrollo Humano alto y en países con Desarrollo Humano bajo. Resultados obtenidos en 2020..... | 83 |
| Figura 13. Clasificación Índice de Desarrollo Humano | 85 |
| Figura 14. Esquema de Índices que completan al IDH | 88 |
| Figura 15. Pérdidas en el Índice de Desarrollo Humano debido a la desigualdad | 89 |
| Figura 16. Desarrollo Sostenible, armonización de tres pilares básicos..... | 93 |
| Figura 17. Historial de temperatura de los datos paleoclimáticos (línea verde) en comparación con el historial basado en instrumentos modernos (línea azul) | 109 |
| Figura 18. Títulos de los Ocho Objetivos del Milenio (ODM) | 118 |
| Figura 19. Cantidad de personas que viven en el mundo con menos de 1,25 dólares al día (1990-2015) | 128 |
| Figura 20. Elementos y logros de las capacidades básicas y aumentadas..... | 142 |
| Figura 21. Lenta convergencia de capacidades básicas, rápida divergencia de capacidades aumentadas..... | 143 |
| Figura 22. Fases del pensamiento reflexivo según John Dewey | 147 |
| Figura 23. Diferencias entre investigación y práctica reflexiva | 152 |
| Figura 24. Desglose de niveles en la motivación del individuo..... | 161 |
| Figura 25. Factores comparativos entre Racionalidad y Normas sociales en comportamientos cooperativos. | 163 |
| Figura 26. Estructura, método y objetivos principales del trabajo de campo cualitativo | 201 |
| Figura 27. TRABAJO CUALITATIVO - Relación entre hipótesis y objetivos..... | 210 |
| Figura 28. TRABAJO CUALITATIVO - Organización de categorías según hipótesis y objetivos, para el análisis cualitativo de contenido | 211 |
| Figura 29. TRABAJO CUALITATIVO - Relación completa entre hipótesis, objetivos, categorías y terminología | 212 |
| Figura 30. Estructura, método y objetivos principales del trabajo cuantitativo..... | 216 |
| Figura 31. Cuadro de categorías, dimensiones e indicadores del cuestionario a docentes | 220 |
| Figura 32. Cuadro de categorías, dimensiones e indicadores del cuestionario al alumnado | 221 |
| Figura 33. Dimensión “Formación en Sostenibilidad” en cuestionario a docentes | 223 |
| Figura 34. Dimensión “Formación en Sostenibilidad” en cuestionario al alumnado | 224 |
| Figura 35. Dimensión “Comunicación” en cuestionario a docentes | 225 |
| Figura 36. Dimensión "Comunicación" en cuestionario al alumnado | 227 |
| Figura 37. Dimensiones "Prácticas Docentes" y "Reflexión de los/las docentes" en cuestionario a docentes . | 229 |
| Figura 38. Dimensión "Prácticas Docentes" en cuestionario al alumnado..... | 230 |
| Figura 39. Dimensión "Sostenibilidad curricular" en cuestionario a docentes | 232 |
| Figura 40. Dimensión "Sostenibilidad curricular" en cuestionario al alumnado | 233 |
| Figura 41. Porcentaje rango de edad docentes encuestados..... | 234 |
| Figura 42. Etapa educativa en la que el/la docente desarrolla principalmente su labor profesional | 235 |
| Figura 43. Porcentaje de años de experiencia docente | 235 |
| Figura 44. Niveles de estudio del alumnado encuestado..... | 237 |
| Figura 45. FASE CUANTITATIVA - Hipótesis y Objetivos | 238 |
| Figura 46. Cuestionario a docentes: Relaciones entre hipótesis, objetivos, categorías, dimensiones e indicadores..... | 239 |

| | |
|--|------------|
| Figura 47. Cuestionario al alumnado: Relaciones entre hipótesis, objetivos, categorías, dimensiones e indicadores..... | 240 |
| Figura 48. Esquema categorización de términos clave para análisis de contenido | 269 |
| Figura 49. Rama de conocimiento de los/las docentes..... | 296 |
| Figura 50. Ubicación del centro educativo | 296 |
| Figura 51. Nivel de conocimiento sobre el Desarrollo Humano y Sostenible | 298 |
| Figura 52. Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible..... | 299 |
| Figura 53. Conocimientos sobre Desarrollo Humano y Sostenible, desglosado según niveles educativos en los cuales se imparte clase | 301 |
| Figura 54. Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS, según niveles educativos en los cuales se imparte clase | 303 |
| Figura 55 . Información de los/las docentes sobre iniciativas de Desarrollo Humano y Sostenible de su Junta Municipal | 306 |
| Figura 56. Información de los/las docentes sobre el compromiso institucional de su centro en cuanto a Desarrollo Humano y Sostenible | 306 |
| Figura 57. Información de los/las docentes sobre el canal de comunicación de sus centros docentes en temas de Educación en Sostenibilidad | 306 |
| Figura 58. Conocimiento de los/las docentes del compromiso institucional en pro del Desarrollo Humano y Sostenible, desglosado por niveles en los que imparten clase..... | 308 |
| Figura 59. Actividades sobre Desarrollo Humano y Sostenible en las cuales los/las docentes han participado en los últimos 2 años | 310 |
| Figura 60. Comparativa participación docente en actividades en pro de la sostenibilidad en su centro docente o en otros ámbitos que incluyan además a otros agentes..... | 311 |
| Figura 61. ¿Debe el centro educativo fomentar el pensamiento crítico y la proactividad del alumnado hacia el Desarrollo Humano y Sostenible?..... | 312 |
| Figura 62. ¿Cree que tiene alguna responsabilidad en su propio quehacer docente sobre la actuación del alumnado respecto al consumismo o respecto al uso que hagan de recursos como el agua, la luz o la comida? | 313 |
| Figura 63. ¿Cree que existe actualmente un contexto favorable en cuanto a formación del profesorado y recursos educativos, para fomentar una educación en las aulas enfocada hacia la sostenibilidad? | 313 |
| Figura 64. En el contenido curricular de los cursos-materias que imparte ¿están incluidas la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible? | 315 |
| Figura 65. Porcentajes sobre la inclusión de la perspectiva y evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible en el contenido curricular, desglosado según niveles académicos de docentes..... | 316 |
| Figura 66. <i>Respuestas de docentes a: ¿Ha organizado en estos dos últimos cursos alguna actividad en el aula y evaluable, orientada al Desarrollo Sostenible y/o al Desarrollo Humano?</i> | 317 |
| Figura 67. Respuestas de docentes a: “Causas que no le permiten realizar las actividades” | 318 |
| Figura 68. Respuestas de docentes a: “En su quehacer docente ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?” | 318 |
| Figura 69. <i>Respuestas de docentes a: “En su quehacer docente ¿trabaja las competencias en sostenibilidad?” desglosadas según niveles académicos</i> | 319 |
| Figura 70. <i>Valoración del profesorado sobre el nivel de conocimientos y competencias de su alumnado respecto al Desarrollo Humano y Sostenible</i> | 320 |
| Figura 71. Valoración del profesorado que SÍ trabaja las competencias en sostenibilidad, sobre el nivel de conocimientos y competencias de su alumnado respecto al Desarrollo Humano y Sostenible | 321 |
| Figura 72. <i>Connotaciones entre los estudiantes, sobre “estar pendiente de las noticias es”</i> | 322 |
| Figura 73. <i>Porcentajes del ítem para estudiantes: “¿Lees la prensa?”</i> | 323 |
| Figura 74. <i>Cómo actúan los/las estudiantes para estar informados de temas económicos, políticos o sociales</i> | 323 |
| Figura 75. <i>Conocimiento sobre la Responsabilidad Social de los/las estudiantes de la muestra</i> | 324 |
| Figura 76. <i>Conocimientos sobre la Responsabilidad Social, desglosado según los niveles de estudio de los/las estudiantes</i> | 325 |

| | |
|---|------------|
| <i>Figura 77. Respuesta del alumnado a: "¿Tratan tus profesores en clase temas de Responsabilidad Social?"</i> .. | 328 |
| <i>Figura 78. Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado el tema de la Economía Circular en clase"</i> | 329 |
| Figura 79. Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado la Economía Circular en clase", desglosada por niveles académicos..... | 330 |
| <i>Figura 80. Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado el tema de la Agenda 2030 y los ODS"</i> | 331 |
| <i>Figura 81 . Respuesta del alumnado a: "Se ha tratado la Agenda 2030 y los ODS en clase", desglosada por niveles académicos</i> | 333 |
| <i>Figura 82. Materias desde las que se tratan los temas en sostenibilidad</i> | 334 |
| Figura 83. Relaciones e incidencias entre términos específicos | 359 |
| Figura 84. Representaciones discursivas documentos 2. y 3., en torno a "violencia de género" | 364 |
| Figura 85. Reflexiones integradoras a través de las relaciones entre el censo terminológico | 384 |
| Figura 86. Discusión de resultados en torno a las hipótesis del trabajo cualitativo | 391 |
| Figura 87. Organización objetivos y categorías. Cuestionario a docentes | 393 |
| Figura 88. Organización objetivos y categorías. Cuestionario al alumnado | 394 |
| Figura 89. H1 cuantitativa- desglose según la variable independiente "Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y ODS" | 421 |
| Figura 90. H1 cuantitativa- Asociación entre: docentes que NO han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS | 422 |
| <i>Figura 91. H1 cuantitativa- Asociación entre: docentes que Sí han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS.....</i> | 423 |
| <i>Figura 92. H1 cuantitativa- Docentes de Universidad: desglose según la variable independiente "Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y ODS"</i> | 426 |
| Figura 93. H1 cuantitativa- Asociación entre: Docentes de Universidad que NO han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS | 428 |
| Figura 94. H1 cuantitativa- Asociación entre: Docentes de Universidad que Sí han participado en actividades específicas de la Educación en Sostenibilidad, y, sus conocimientos de los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS | 428 |
| Figura 95. H1 cuantitativa- comparativa muestra total de docentes y muestra de docentes de Universidad.. | 429 |
| Figura 96. H2 cuantitativa- Docentes: desglose variable independiente "Conocimiento sobre el compromiso institucional del centro hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible" | 432 |
| Figura 97. H2 cuantitativa- Asociación entre: docentes que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, sus conocimientos sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible | 434 |
| Figura 98. H2 cuantitativa- Asociación entre: docentes que Sí trabajan las competencias en sostenibilidad, y, sus conocimientos sobre el compromiso institucional del centro sobre la Educación para el Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible | 434 |
| Figura 99. H2 cuantitativa- Docentes de Universidad: desglose variable independiente "Conocimiento sobre el compromiso institucional del centro hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible" | 437 |
| Figura 100. H2. cuantitativa- Asociación entre: Docentes de Universidad que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su conocimiento sobre el compromiso institucional del centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible..... | 439 |
| Figura 101. H2. Asociación entre: Docentes de Universidad que Sí trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su conocimiento sobre el compromiso institucional del centro educativo hacia la educación en pro del Desarrollo Humano y Sostenible | 440 |
| Figura 102. Docentes H3 cuantitativa: desglose variable independiente "Implicación y compromiso docente en la responsabilidad social compartida" | 442 |
| Figura 103. H3 cuantitativa- Asociación entre: docentes que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su consideración sobre si tienen o no, responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles del alumnado..... | 443 |
| Figura 104. H3 cuantitativa- Asociación entre: docentes que Sí trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su consideración sobre si tienen o no, responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles del alumnado..... | 443 |

| | |
|--|------------|
| Figura 105. Docentes H3 cuantitativa: desglose variable independiente "Implicación y compromiso docente en la responsabilidad social compartida" | 446 |
| Figura 106. H3 cuantitativa- Asociación entre: docentes de Universidad que NO trabajan las competencias en sostenibilidad, y, su consideración sobre si tienen o no, responsabilidad en su quehacer docente sobre las actitudes sostenibles del alumnado | 448 |
| Figura 107. Esquema tratamiento de las hipótesis y la discusión en torno a las mismas. PROCESO CUANTITATIVO | 450 |
| Figura 108. Relación de Competencias para la Educación para el Desarrollo Sostenible de CRUE, UNESCO y OCDE | 503 |
| Figura 109. Programa y matriz de Competencias para el profesorado en/para la sostenibilidad | 508 |
| Figura 110. Esquema relacional entre conclusiones finales y preguntas de investigación | 520 |
| Figura 111. Diseño del marco economía-educación | 535 |
| Figura 112. Diseño del marco Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable (MAS2R) .. | 537 |
| Figura 113. Diseño del marco Proceso de integración del Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible en la educación | 541 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|------------|
| Ilustración 1. Mapa conceptual: Crecimiento económico, y, Desarrollo Humano y Sostenible | 101 |
| Ilustración 2. Tesauro de la UNESCO, modelo de organización de categorías y terminología | 264 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|------------|
| Tabla 1. Incrementos de temperatura media mundial sobre el valor de referencia de la era preindustrial (1850-1900)..... | 110 |
| Tabla 2. Análisis clásico de contenido. Totalización de categorías | 276 |
| Tabla 3. Análisis clásico de contenido. Presencia e intensidad de las categorías, docs. 1 a 5 | 277 |
| Tabla 4. Análisis clásico de contenido. Presencia e intensidad de las categorías, docs. 6 a 11 | 278 |
| Tabla 5. Análisis de contenido, categorías y frecuencia de T.E. en el subgrupo 1 de la muestra documental.. | 279 |
| Tabla 6. Análisis de contenido, categorías y frecuencia de T.E. en el subgrupo 2 de la muestra documental.. | 280 |
| Tabla 7. Análisis de contenido, categorías y frecuencia de T.E. en el subgrupo 3 de la muestra documental.. | 281 |
| Tabla 8. Análisis de contenido, Términos Específicos con presencia significativa, docs. 1 a 5 | 286 |
| Tabla 9. Análisis de contenido, <i>Términos Específicos</i> con presencia significativa, docs. 6 a 11 | 287 |
| Tabla 10. Conocimientos sobre Desarrollo Humano y Sostenible, desglosado según niveles académicos de docentes..... | 300 |
| Tabla 11. Conocimientos sobre los compromisos de la Agenda 2030 y de los ODS, según niveles en los cuales se imparte clase | 302 |
| Tabla 12. Frecuencia de respuestas sobre si la perspectiva y la evaluación del Desarrollo Humano y Sostenible se incluyen en el contenido curricular, desglose según niveles académicos de docentes | 316 |
| Tabla 13. Frecuencia y desglose por niveles del alumnado de: "Se ha tratado en clase el tema de la Economía Circular" | 330 |
| Tabla 14. Frecuencia y desglose por niveles del alumnado de: "Se ha tratado en clase el tema de la Agenda 2030 y ODS" | 332 |
| Tabla 15. Tabla de contingencia: Frecuencia observada y esperada, P.8 y P.13 cuestionario a docentes | 335 |
| Tabla 16. Frecuencia observada corregida y Chi-cuadrado, P.8 y P.13 cuestionario a docentes | 336 |
| Tabla 17. Tabla de contingencia: Frecuencia observada y esperada, P.10 y P.24 cuestionario a docentes | 339 |
| Tabla 18. Frecuencia observada corregida y Chi-cuadrado, P.10 y P.24 cuestionario a docentes | 340 |
| Tabla 19. Tabla de contingencia: Frecuencia observada y esperada, P.20 y P.24 cuestionario a docentes | 342 |
| Tabla 20. Frecuencia observada corregida y Chi-cuadrado, P.20 y P.24 cuestionario a docentes | 343 |
| Tabla 21. Presencia de "competencias en sostenibilidad" (documentos 1 a 5) | 370 |

| | |
|--|------------|
| Tabla 22. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.8 y P.13, para H1 cuantitativa. Variable independiente | 425 |
| Tabla 23. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.8 y P.13, para H1 cuantitativa. Variable dependiente | 427 |
| Tabla 24. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.10 y P.24, para H2 cuantitativa. Variable independiente | 436 |
| Tabla 25. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.10 y P.24, para H2 cuantitativa. Variable dependiente | 438 |
| Tabla 26. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.20 y P.24, para H3 cuantitativa. Variable independiente | 446 |
| Tabla 27. Docentes de Universidad. Tabla de contingencia entre P.20 y P.24, para H3 cuantitativa. Variable dependiente | 447 |

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo. CENTRA 2001/03.
- ACOGE. (2018). *Índice de la Gestión de la Diversidad y de la Inclusión*. Madrid: Red Acoge. Obtenido de https://www.redacoge.org/mm/file/III_Indice_Diversidad-e-Inclusion.pdf
- Alba, J. (2004). Sobre la industria y el medio ambiente. En D. Rivas, *Desarrollo sostenible y estructura económica mundial* (págs. 57-71). Madrid: CIDEAL-Fundación Asistencia Técnica para el Desarrollo (ATD).
- Albert, S., & Whetten, D. (1985). Organizational identity. En L. Cummings, & B. Straw, *Research in Organizational Behaviour* (págs. 263-295). JAI Press, Greenwich.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques. Paris: P.U.F.
- Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (págs. 27-40). Bruxelles: De Boeck Université.
- Amin, S. (2002). *Globalización; Transnacionalización de la economía. El reto de la mundialización*. Thierd Wordl Forum, Dakar.
- Amos Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Anderson, L. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. En M. Crahay, & D. Lafontaine, *L'art et la science de l'ensegeiment* (págs. 365-385). Bruxelles: Labor.
- Andréu, J. (1998). *Los españoles: Opinión sobre sí mismos, España y el Mundo*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Arrow, k. (1950). A Difficulty in the Concept of Social Welfare. *The Journal of political Economy*.
- Azmahani, A., Sharipah, S., Khairiyah, Y., Amirmudin, U., & Jamaludin, Y. (2012). Developing a structural model of assessing students knowledge-attitudes towards sustainability. (Elsevier, Ed.) *Procedia. Social and Behavioral Sciences*(56), 513-522. doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.683
- Azorín, C. (2021). Networking in Spanish schools: Lights and shadows. *Revista Complutense de Educación*, , 32(4), pp. 537-546.
- Baeza, C. (2019). La Responsabilidad Social Compartida como motor de la gestión del cambio en la comunidad educativa. *International Conference Educational Inclusion and Brain Injuries. Challenges for research teacher training*. Madrid. Obtenido de <https://bit.ly/2AXi8ne> ; <https://www.youtube.com/watch?v=dosKTVI8I8E>
- Baeza, C. (2019). Nuevos espacios de aprendizaje como impulso de la Responsabilidad Social Compartida. *EDUNOVATIC 2019, IV Congreso de Educación, Innovación y TIC*. Obtenido de ISBN 978-84-09-19568-8
- Baeza, C. (2020). Priorización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 3 “Salud Global y Bienestar” en la acción de las comunidades educativas en la lucha contra las desigualdades y la pobreza. *Revista DIECISIETE 2020 Acción contra el Hambre y Escuela Politécnica de Madrid*(nº 3), pp. 73-86. doi:DOI: 10.36852/2695-4427_2020_03.05

- Baeza, C. (2021). El sentido crítico-reflexivo y la enseñanza en valores, en la Educación para el Desarrollo Sostenible. Proyecto de formación a docentes y alumnado del Máster del Profesorado de Cergy Paris Université. En P. Muñoz, *La complejidad en la enseñanza de valores: formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (págs. 63-71). Madrid: Dykinson.
- Bandrés, E., & García, J. L. (2000). Estado de Bienestar y crecimiento económico. En S. Muñoz, J. García, & S. González, *Las estructuras del bienestar en Europa* (págs. 183-303). Madrid: Fundación ONCE, Gráficas Rogar.
- Baran, P. A., & Hasbawn, E. (1963). Las etapas del crecimiento económico de Rostow. *El trimestre económico*, Vol. 30(nº 118), 284-295 pp. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/20855633>
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal. 2ª edición.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*(nº. 48), pp. 11-26.
- Becker, G. S. (oct. de 1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(nº 5), 9-49. doi:<https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, G. S. (1996). *Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno*. Barcelona: Economía de la Educación. Ed. Ariel.
- Benayas, J. M. (2019). *Hacia una educación para la sostenibilidad*. REDS, Ministerio para la Transición Ecológica, Sustainable Development Solutions Network. Obtenido de https://www.dropbox.com/s/go1ct5ke1mv97vk/Hacia_una_educacion_AAFF-def.pdf?dl=0
- Benayas, J., Marcén, C., Alba, D., & Gutiérrez, J. M. (Documento de Trabajo Opex, nº 86/2017). *Educación para la sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*.
- Bentham, J. (1789). *Introduction to the principles of morals and legislation* (Reeditado por Athlone Press, 1970 ed.). London: T. Payne.
- Berne, K., Borunda, A., Champine, R., & Treat, J. (abril de 2020). The world in 2070. *National Geographic*, pp. 58-66.
- Best, D. (1991). "Creativity: education in the spirit of enquiry". *British Journal of Educational Studies*, 34, 3, págs. 260-278., págs. 260-278.
- Blanco, C. (2012). *Encuesta y estadística: métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Córdoba, Argentina : Editorial Brujas. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/78080>
- BOE. (21 de diciembre de 2001). Ley Orgánica 6/2001, de Universidades.
- BOE. (12 de abril de 2007). Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- BOE. (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- BOE. (3 de enero de 2015). Real Decreto 1105/2014 sobre el Currículo de Secundaria y Bachillerato.

- BOE. (30 de diciembre de 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.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. (3^a ed.). Santafé de Bogotá: Uniandes.
- Boyatzis, R. M. (2006). *Liderazgo emocional*. Barcelona : Ediciones Desuto.
- Bruner, J. S. (1984). *Vygostky's zone of proximal development: The hidden agenda*. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (Eds.): *Children's learning in the "zone of proximal development". New directions for Child Development*, nº 23, pp. 93-97.
- Bueno, E. (marzo-abril de 2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. La Universidad del futuro*(nº 41).
- Calvo, S., & Morales, A. (2021). Supra-reciclaje y Emprendimiento Sostenible: Tendencias Globales dentro de la Economía Circular. En G. López, & E. Fernández, *Economía Circular: fundamentos y aplicaciones* (págs. 179-199). Navarra: Aranzadi.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Centro de apoyo para la reforma educativa.
- Camps, V. (2010). *El declive de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Canales, F. A. (1987). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. México: Limusa OPS/OMS.
- Carrithers, M. (1995). *¿Porqué los humanos tenemos culturas?* Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, M. (2014). Participación Educativa. Escuelas de éxito, características y experiencias. *Revista del Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 3(4).
- CE. (2011). *COMISIÓN EUROPEA. Draft recommendation of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe's Charter on shared social responsibility*. Strasbourg: Council of Europe.
- CE. (2017). *COMISIÓN EUROPEA. Proyecto de Informe conjunto sobre el empleo de La Comisión y El Consejo, que acompaña a la Comunicación de la Comisión relativa al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2018*. Bruselas, 22.11.2017 COM(2017) 674 final. Obtenido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0674&from=EN>
- CE. (2019). *COMISIÓN EUROPEA. Documento de reflexión. Para una Europa Sostenible de aquí a 2030*. Comisión Europea COM (2019). Obtenido de https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/sdg_multi-stakeholder_platform_input_to_reflection_paper_sustainable_europe2.pdf
- CE. (11 de diciembre de 2019). COMISIÓN EUROPEA. El Pacto Verde Europeo establece cómo hacer de Europa el primer continente climáticamente neutro en 2050 impulsando la economía, mejorando la salud y calidad de vida de los ciudadanos, protegiendo la naturaleza y no dejando a nadie atrás. *Comunicado de Prensa*. Bruselas. Obtenido de https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_19_6691
- CE. (julio de 2020). COMISIÓN EUROPEA. Obtenido de Climate Action. Agenda Mundial de Acción por el Clima.

- CE. (julio de 2020). *COMISIÓN EUROPEA. 2030 climate & energy framework.* Obtenido de https://ec.europa.eu/clima/eu-action/climate-strategies-targets/2030-climate-energy-framework_en
- CE. (julio de 2020). *COMISIÓN EUROPEA. Acción de la UE. Acuerdo de París.* Obtenido de https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_es
- CE. (julio de 2020). *COMISIÓN EUROPEA. Climate Action. El cambio climático y tú.* Obtenido de https://ec.europa.eu/clima/citizens/climate-change-and-you_es
- CE. (julio de 2020). *COMISIÓN EUROPEA. Energía, Cambio Climático y Medio Ambiente.* Obtenido de https://ec.europa.eu/clima/policies/eu-climate-action/pact_es
- CERSCE. (2010). *La Responsabilidad Social de las Empresas (RSE) el Desarrollo Sostenible y el Sistema de Educación y Formación. Documento final del grupo de trabajo sobre Educación, Formación y Divulgación de la RSE.* Madrid. Gobierno de España. Documento final, Grupo de Trabajo sobre Educación, Formación y Divulgación de la RSE, Madrid. Recuperado el 27 de julio de 2019, de http://www.mitramiss.gob.es/ficheros/rse/documentos/cerse/4_RSE_y_Educacion.pdf
- Charlier, E. (1998). Pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (págs. pp. 97-117). Bruxelles: De Boeck Université.
- Chetty, R. S. (26 de abril de 2016). The Association between income and Life Expectancy in the United States, 2001-2014. *Journal of the American Medical Association*(315-16), 1750-66. doi:10.1001/jama.2016.4226.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Aique.
- Colcanap, P., & Zakhartchouk, J. M. (2020). Être à la hauteur. *Cahiers pédagogique. Dossier; urgence écologique, un défi pour l'école*(Nº 560).
- Colle, R. (2011). El análisis de contenido de las comunicaciones. Técnicas de Análisis. *Revista Latina de Comunicación Social.* Obtenido de http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/12_colle_interior.pdf
- Colom, A. &. (1989). *La pedagogía ambiental.* Barcelona: CEAC.
- COM. (2001). *COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Desarrollo sostenible en Europa para un mundo mejor: Estrategia de la Unión Europea para un desarrollo sostenible.* 264 final. Bruselas.
- COM. (2001). *COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. LIBRO VERDE. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas.* 366 final. Bruselas.
- COM. (2019 - 640 final). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. The European Green Deal.* Bruselas.
- COM. (2020). *REGLAMENTO DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO por el que se establece el marco para lograr la neutralidad climática y se modifica el Reglamento (UE) 2018/1999 ("Ley*

- del Clima Europea"). Bruselas. Obtenido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1588581905912&uri=CELEX:52020PC0080>*
- Conill, J. (2004). *Horizontes de Economía Ética*. Madrid: Editorial Tecnos, Grupo Anaya.
- COPERNICUS. (1994). *The University Charter for Sustainable Development*. Geneva.
- Cortina, A. (2010). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cramér, H. (1946). *Mathematical methods of statistics*. Princeton: Princeton University Press.
- CRUE. (2001). *Universidad: Compromiso Social y Voluntariado*. Madrid. Obtenido de [https://www.ucm.es/data/cont/docs/1355-2017-10-10-universidad_compromiso_social_voluntariado%20\(1\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1355-2017-10-10-universidad_compromiso_social_voluntariado%20(1).pdf)
- CRUE. (2010). *Las universidades españolas se constituyen como espacio clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*. Valladolid.
- CRUE. (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad*.
- CRUE. (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Girona. Obtenido de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- CRUE. (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. León. Obtenido de <https://www.aprendizajeservicio.net/red-aps-universidades/>
- CRUE. (2016). Las universidades reflexionan sobre su papel ante los Objetivos de Desarrollo. Madrid. Obtenido de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2016.03.11-NP_Di%C3%A1logos-sobre-Universidad-y-DS.pdf
- CRUE. (2018). *Comunicado de CRUE - Sostenibilidad*. Cartagena. Obtenido de <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2018.10.05-Comunicado-Crue-Sostenibilidad-Cartagena.pdf>
- CRUE. (2019). *Encuestas Universidades Españolas y la Agenda 2030*. Recuperado el 13 de agosto de 2021, de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/09/20200504_datos-Agenda2030-UE2019.pdf
- CRUE. (2019). Las universidades españolas se constituyen como espacio clave para el cumplimiento de la Agenda 2030. Valladolid. Obtenido de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%C3%B1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf>
- CRUE. (2020). *Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado*. Roma. Obtenido de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue_Bolonia-y-EEES-1.pdf
- Daros, W. R. (2009). *La propuesta de J. Delval y A. Rosmini sobre la finalidad de la educación*. Obtenido de Wordpress.com: <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-delval-y-rosmini-sobre-la-finalidad-de-la-educacion.pdf>

- de Bernard, F. (2002). *GERM (Groupe d'études et de recherches sur les mondialisations), Dictionnaire critique de « la mondialisation »*. Paris, Francia: Le Pré aux Clercs.
- Deaton, A. (2015). *El Gran Escape. Salud, Riqueza y los Orígenes de la Desigualdad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. e. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Dewey, J. (1929). *The quest of certainty*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diamond, J. (2006). *Colapso*. Barcelona: Debate.
- Dorwing, K. (1955). Quantitative semantics in 18th century Sweden. *Public Opinion Quarterly*, 18, 4, pp. 389-394.
- Duflo, E. (2009). *Expérience, science et lutte contre la pauvreté*. Paris: Collège de France - Fayard. ISBN 978-2-213-64292-5.
- Duflo, E. (2010). *Le développement humain. Lutter contre la pauvreté (I)*. Paris: Editions du Seuil et la République des Idées. ISBN 978-2-02-101474-7.
- Durán, G., & Gay, A. (2007). *Historia y prospectiva de la tecnología*. Córdoba: Ediciones TEC.
- Durkheim, É. (2016). *Las reglas del método sociológico y otros escritos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Elías de Ballesteros, E. (2017). *Problemas educativos actuales / Emilia Elías de Ballesteros; ed. de Alicia Civera y José Ignacio Cruz*. Madrid: Biblioteca Nueva , Colección Memoria y Crítica de la Educación, Serie Clásicos.
- Elster, J. (1989). Social Norms and Economic Theory. *Journal of Economic Perspectives*, Volumen 3(nº 4), p. 99-117.
- Elster, J. (1989). *Solomonic Judgements*. Cambridge University Press.
- Elster, J. (marzo de 1998). Emotions and Economic Theory. *Journal of Economic Literature*, XXXVI, p. 47-74.
- España. (2002). *Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Deleg.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- España. (2011). Ministerio de Educación. *Responsabilidad social de la universidad y desarrollo sostenible. Estrategia Universidad 2015*. Madrid: Ministerio de Educación.

- España. (2015). *Ministerio de Ciencia e Innovación. Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad.*
- España. (2018). *GOBIERNO DE ESPAÑA. Informe de España para el examen nacional voluntario 2018, ODS.*
- España. (julio de 2020). *GOBIERNO DE ESPAÑA. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. Cambio climático. Principales elementos del Acuerdo de París.* Obtenido de <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/el-proceso-internacional-de-lucha-contra-el-cambio-climatico/naciones-unidas/elementos-acuerdo-paris.aspx>
- España. (2021). *Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO), Agenda 21 Capítulo 36. Educación, capacitación y toma de concienciación.* Recuperado el 15 de agosto de 2021, de <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/c36age21.aspx>
- Faingold, N. (1998). Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles. En P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (págs. 138-152). Bruxelles: De Boeck Université.
- Fernández, J. (2004). *La transversalidad en la educación primaria.* En *La Orientación Educativa y la Acción Tutorial en Educación Infantil y Primaria.* Universidad de Sevilla: FETE(UGT)-Gid. 2004. ISBN 84-933349-3-6.
- Fernández, J. (2016). Inclusión y educación superior. Competencias docentes para una educación de calidad en igualdad. En *La educación superior en el siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas* (págs. 132-148). San Juan, Puerto Rico: UMET Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Flores, R. (2015). Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Educación Secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación. Instituto de Investigación Educativa de Costa Rica,* vol. 15(nº 3), pp. 543-563. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/447/44741347026/html/>
- FOLCH, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética.* Barcelona: Ariel.
- Forestello, A. M. (2013). *La cultura de la participación en los centros de secundaria.* Barcelona: Editorial GRAÓ y Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA).
- Freeman, E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach.* Cambridge University Press.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad.* Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Frondizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* F.C.E. México.
- Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3, pp. 1-46.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., & Miles, M. (Junio de 1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 73(Nº 10), 744-752. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/20404761>

- Gagliardini, G. (2011). *La Tierra No Es Muda. Diálogos entre el Desarrollo Sostenible y el Postdesarrollo*. Motril: Editorial Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja. Granada. Obtenido de https://oa.upm.es/56593/1/Planes_urbanismo_la_Tierra_no_es_muda.pdf
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- García Sobrecases, F. (2000). *Acción colectiva y bienes públicos. Una introducción al análisis de los comportamientos no cooperativos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García, J. (2020). *Índice de Progreso Social 2020*. INCAE Business School. Obtenido de https://www.socialprogress.org/static/199117958a2ce200b7d85a39fb2df6c5/indice_de_progreso_social_2020.pdf
- García, M. A. (2014). Responsabilidad Social Universitaria y desarrollo sostenible. *Cuaderno de trabajo nº 8. Madrid: Studia XXI-Fundación Europea Sociedad y Educación y Santander Universidades*.
- GEA. (2000). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España en pocas palabras. Gestión y Estudios Ambientales*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- Gerver, R. (2010). *Crear hoy las escuelas del mañana*. EU: Biblioteca Innovación Educativa, Editorial SM.
- Gervilla, A. Q. (2014). *Estrategias didácticas para educar en valores*. Madrid: DYKINSON, S.L.
- Getzels, J. J. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernon, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (págs. 29-52). Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, A. (3 de noviembre de 2019). La globalización retrocede ante la guerra comercial de EEuu y China. *El País*, pág. 43. Obtenido de https://elpais.com/economia/2019/11/02/actualidad/1572717746_754459.html
- González, F. (2000). *Temas transversales y Educación en Valores*. Madrid: Anaya, Alauda.
- González, L. (14 de febrero de 2022). *Bibliopos*. Obtenido de <https://www.bibliopos.es/tesauros/>
- Goodin, R. (1995). Laundering preferences. Utilitarianism as a Public Philosophy. *Cambridge University Press, Cambridge Studies in Philosophy and Public Policy*, p 132-148.
- Gordo, A., & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Greene, M. (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of curriculum and Supervision*, 2 (1), pp. 68-81.
- Greenwood, E. (1973). *Metodología de la Investigación Social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Pirámide, Grupo ANAYA.

- Gudynas, E. (2011). Desarrollo y sustenabilidad ambiental: diversidad de posturas, tensiones permanentes. En G. Gagliardini, *La Tierra No Es Muda: Diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo* (págs. 69-96). Motril: Editorial Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja Granada.
- Guterres, A. (24 de septiembre de 2019). Apertura 74^a Debate Asamblea General ONU. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462642>
- Gutiérrez, J. M. (2013). *De rerum natura. Hitos para otra historia de la educación ambiental*. Sevilla: Bubok.
- Gutiérrez-Barbarrusa, T. &. (2012). Crecimiento económico y cambio estructural: una revisión de los hechos estilizados de Kuznets. *XIV Reunión de Economía Mundial*. Jaen. Obtenido de <http://xivrem.ujaen.es/>
- Hammond, J., Keeney, R., & Howard, R. (2000). *Decisiones Inteligentes*. Barcelona: Gestión.
- Hansen, J. (1991). *Rol de la comunidad escolar en la renovación educativa*. Buenos Aires, Argentina.: Academia Nacional de Educación.
- Hargreaves, A. (1990). "Teachers' work and the politics of time and space". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3,4,, págs. 303-320.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. T. (1991). Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 5/6, págs.491-505.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press, Toronto, Ontario: Ontario Public Schools Teacher Federation.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. *Teachers College Press*, 34(3).
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Hernández, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). Desarrollo de la perspectiva teórica: revisión de la literatura y construcción del marco teórico. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández, & B. P., *Metodología de la Investigación* (págs. 58-87). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hostil, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley.
- Hoyos, G., & Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Hoyos, G., & Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Huertas, J. A. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás.* Buenos Aires: AIQUE Grupo editor, S.A.
- Íbañez, J. A. (junio de 2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación Educativa 6*, 19-27.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación de ayer, hoy y mañana. En I. F. (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (págs. 63-80). Biblioteca de Aula.
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires.* Paris: Presses Universitaires de France.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations.* París: Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- IPCC. (2014). *Intergovernmental Panel on Climate Change Fifth Assessment Report. Climate Change 2014. Summary for Policymakers.* Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Obtenido de <https://unfccc.int/topics/science/workstreams/cooperation-with-the-ipcc/the-fifth-assessment-report-of-the-ipcc>
- IPCC. (2015). *Fifth Assessment Report. Climate Change 2014. Summary for Policymakers.* Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Obtenido de <https://www.ipcc.ch/>
- Jackson, P. W. (1991). *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires: Editorial Amorrortu Colección Agenda Educativa.
- Jiménez, L. (1996). *Desarrollo Sostenible y Economía Ecológica.* Madrid: Síntesis S.A.
- Juassi, M. L., & Luna, F. (septiembre de 2002). Comunidades de aprendizaje. Una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*(316), p. 39-67.
- Khanfour-Armalé, R., Labinal, G., & Royer, C. (2020). Et la formation? *Cahiers Pédagogiques. Dossier: Urgence écologique : un défi pour l'école*(Nº 560).
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2012). *Principios de Marketing, 14 edición.* México: Pearson Educación.
- Kotter, J. P. (2007). *Al frente del cambio : la hoja de ruta del experto mundial en el liderazgo del cambio*. Madrid: Empresa activa. Ediciones Urano.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Kuznets, S. (1934). National Income, 1929–1932. *73rd US Congress, 2d session, Senate document no. 124*, (pág. 7).

- Kuznets, S. (1955). Las fuerzas impulsoras del crecimiento económico. En M. d. Social (Ed.), *Desarrollo económico, familia y distribución de la renta, (colección de ensayos)* (págs. 19-43.). Madrid.
- Kuznets, S. (1973). Modern Economic Growth: Findings and Reflections. *American Economic Review*, 63, pp. 247-258.
- Kuznets, S. E. (1946). Classification by Industrial Source and Type of Income. En *National Income and Its Composition, 1919-1938, Volume II* (págs. 391-418). Cambridge: NBER. Obtenido de <http://www.nber.org/chapters/c5546>
- Kuznets, S. E. (1946). *National Income and Its Composition, 1919-1938, Volume II*. Cambridge: NBER. Obtenido de <http://www.nber.org/books/kuzn41-3>
- Larrán, M. A. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Universia, IISUE, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM, vol. VI(nº 15)*.
- Lavy, V. (2011). What makes an effective teacher? Quasi-experimental evidence. *NBER Working paper 16885*.
- Lewis, M., Haviland, J., & Feldman, L. (1993). *Handbook of emotions*. Third Edition (2010). The Guilford Press.
- Liceras, A., & Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- London, S., & Formichella, M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad* , Vol. XI(nº 17), pp. 17-32. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/510/51001702.pdf>
- López, A., Alvargonzález, M., & Pérez, R. (2006). Crecimiento económico y desigualdad. Nuevas extensiones del proceso de Kuznets. *Estudios de Economía Aplicada*, vol. 24(nº 1), pp.221-244.
- López, S. (abril de 2011). ¿Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de género en España? Un análisis contructivista. *Revista Española de Ciencia Política*, pp. 11-30.
- López-Roldan, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Bellaterra; Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/129382>
- Lozano, R. &.-G. (2019). *Teaching Sustainability in European Higher Educations: Assessing the connections between Competences and Pedagogical Approaches*. doi:DOI:10.3390/su11061602
- Lucas, R. (2004). *Lectures on Economic Growth*. Harvard University Press.
- Manso, J. (2012). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Marcano, J. (septiembre de 2020). *Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental*. Obtenido de Educación Ambiental en la República Dominicana: <https://jmarcano.com/educa/ea-documentos/declaracion-tbilisi/>
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.

- Marris, E. (abril de 2020). The case for renewal. *NATIONAL GEOGRAPHIC. Earth Day 50yh anniversary, Special issue, vol. 237(nº 4), pp. 18-43.* Obtenido de <https://www.nationalgeographic.com/search/?q=climate%20change>
- Martínez, L. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, vol. 27, pp. 169-191.
- Martínez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico.* Sevilla: Editorial MAD S.L.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., & Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una Universidad Sostenible, Sooperativa y Democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75).
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2, Art. 20). Obtenido de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- McKernan. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Meighan, R. (2014). *John Holt*. London: Bloomsbury Library of Educational Thought.
- MEN. (2013). *BO-Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013, Ministère de l'Éducation Nationale. France.* Obtenido de https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=29743
- MEN. (2015). *BO-Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. Programme d'enseignement moral et civique de première.* Obtenido de <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>
- MEN. (2019). *BO-Bulletin Officiel n°31 du 29 août 2019. Ministère de l'Éducation Nationale. Transition écologique.* Obtenido de <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm>
- MEN. (2019). *Ministère de l'Éducation Nationale. Programme de travail 2019-2020 du Conseil Supérieur des Programmes.* París. Obtenido de <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/note-relative-au-programme-de-travail-2019-2020-du-conseil-sup-rieur-des-programmes-29345.pdf>
- MEN. (2019). *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Enseignement moral et civique.* Recuperado el 3 de agosto de 2021, de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/52/4/RA19_Lycee_GT_1er_EMCA_Fondements_et_fragilités_sociales_1180524.pdf
- MEN. (2021). *Ministère de l'Éducation Nationale. L'Éducation au Développement Durable.* Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-développement-durable-7136>
- MEN. (2021). *Ministère de l'Éducation Nationale. Le lycée d'enseignement général et technologique.* Obtenido de <https://www.education.gouv.fr/le-lycée-41642>

- MESR. (2015). *Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation*. BULLETIN OFFICIEL FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. France.
- Met. (2019). *2019: close to record-breaking year*. Met Office London. Obtenido de <https://www.metoffice.gov.uk/about-us/press-office/news/weather-and-climate/2018/2019-global-temperature-forecast>
- Milanovic, B. (24 de feb. de 2016). *CEPR Policy Portal*. Recuperado el 1 de feb. de 2020, de <https://voxeu.org/article/introducing-kuznets-waves-income-inequality>
- Mills, C. W. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris: François Masperó.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles: recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres. La fragmentation des systèmes scolaires nationaux*, 76. doi:10.4000/ries.6008
- Ministerio de Educación, G. E. (2011). *La Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible*. Madrid. Obtenido de <https://consellestudiantat.upc.edu/ca/intranet/documentacio-reunions/plens/24-10-2011-ple-cde/documents-adjunts-a-linforme-de-coordinadors/responsabilidad-civil-universitaria>
- Ministerio Sanidad, S. S. (2019). *Esperanza de vida en España, 2016*. Informes y estadísticas 2019.
- MMA. (1999). *El Libro Blanco de la Educación Ambiental*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Mora, W. (2015). Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología - Tecné, Espisteme y Didaxis*, 38, pp. 185-203.
- Moraes, M. C., & de la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. *Revista creatividad y sociedad.*, 2, p. 45-56.
- Moreno, I., Perfetti, S., & Ramil, X. (2020). La comunicación en plataformas de innovación social. *Revista DIECISIETE*(nº 2), pp. 105-122. doi:10.36852/2695-4427_2020_02.07
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Muñoz, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. vol. 9(nº 1), pp. 26-41. Obtenido de ISSN: 2027-2391
- Muñoz, S., García, J., & González, S. (2000). *Las estructuras del bienestar en Europa*. Madrid, España: Fundación ONCE, Editorial Rogar.
- Murga-Menoyo, M. (2015). Competencias para el Desarrollo Sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- NASA. (2020). *Global Climate Change*. Obtenido de <https://climate.nasa.gov/evidencia/>
- NASA. (2020). *Global Climate Change. Vital Signs of the Planet*. Obtenido de <https://climate.nasa.gov/evidencia/>

- Nieto, S. (1992). El "Análisis de Contenido" como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa , y su interpretación mediante análisis de correpondencias múltiples. *Revista Investigación Educativa*(nº 20), pp. 179-200.
- Novo, M. (1998). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas y Ediciones UNESCO.
- Novo, M. (2006). *El Desarrollo Sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario 2009*, 195-217.
- NRC. (2006). *National Research Council. Surface Temperature Reconstructions For the Last 2000 Years*. Washington, D.C.: National Academy Press. Obtenido de <https://earthobservatory.nasa.gov/features/GlobalWarming>
- Núñez, J. A. (2013). *La alfabetización académica: Estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. (Tesis Doctoral): Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- OCDE. (1998). *L'investissement dans le capital humaine. Une comparaison internationale*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris: OCDE.
- OCDE. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual (DeSeCo)*. Oficina Federal de Estadística de Suiza (OFE).
- OCDE. (2007). *Insights Human Capital: How what you know shapes your life-* ISBN-92-64-029095. Paris: OCDE.
- OCDE. (2007). Lo que sabes da forma a tu vida. Obtenido de <https://www.oecd.org/insights/38435951.pdf>- ISBN-92-64-029095
- OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences*. Recuperado el 1 de agosto de 2019, de https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf
- OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences*. Paris: OCDE. Obtenido de https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf
- OCDE. (2019). *Conceptual learning framework. Transformative Competencies for 2030*. Obtenido de <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/#:~:text=The%20OECD%20Learning%20Compass%202030,and%20dilemmas%2C%20and%20taking%20responsibility.>
- Offe, C. (2014). Shared Social Responsibility. A concept in search of its political meaning and promise. *Zarządzanie Publiczne, ISSN 1898-3529*, p. 33-44.
- OMM. (2019). *ORGANIZACIÓN METEOROLÓGICA MUNDIAL. Declaración de la OMM sobre el estado mundial del clima en 2018*. Ginebra: OMM ISBN 978-92-63-31233-4.
- Oneto, L. (2007). De las representaciones discursivas al orden del discurso: una perspectiva discursiva de la intervención del trabajo social. *Revista Palabra. Palabra que Obra*, pp. 27-41.

- Oneto, L. (2007). De las representaciones discursivas al orden del discurso: una perspectiva discursiva de la intervención del trabajo social. *Revista Palabra. Palabra que obra - ISSN: 1657-0111, núm. 8*, pp.27-41.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU. (1987). A/42/427. *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD)*. *Informe Brundtland*. Obtenido de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/42/427&Lang=S
- ONU. (1992). Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro. Obtenido de <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- ONU. (1992). Programa 21. Obtenido de <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21toc.htm>
- ONU. (1997). *Cumbre para la Tierra +5. Periodo Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General para el Examen y la Evaluación de la Aplicación de la Agenda 21*. Nueva York. Obtenido de <https://www.un.org/spanish/conferences/cumbre&5.htm>
- ONU. (2002). Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible. *Desde nuestro origen hasta el futuro*. Johannesburgo. Obtenido de https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/WSSDsp_PD.htm
- ONU. (2012). *El futuro que queremos. El documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Río de Janeiro, Brasil. Obtenido de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/764Future-We-Want-SPANISH-for-Web.pdf>
- ONU. (2012a). *Acerca del Pacto Mundial*. Extraído el 12 de Abril de 2013 de Organización de las Naciones Unidas. Obtenido de <http://www.un.org/es/globalcompact/context.shtml>
- ONU. (2015). *Plan de acción para prevenir el extremismo violento*. A/70/674.,
- ONU. (15 de julio de 2015a). *Noticias ONU. Financiación para el Desarrollo*. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2015/07/1334931>
- ONU. (2015b). *Noticias ONU. Palabras del Secretario General en la Cumbre para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. Obtenido de https://www.un.org/es/sg/messages/2015/sdg_summit_2015.shtml
- ONU. (2015c). *Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización*. Obtenido de <https://www.un.org/annualreport/2015/es/>
- ONU. (2018). *Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update*. Nueva York: Communications Development Incorporated, Washington DC, USA .
- ONU. (2018). *Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización*. Obtenido de <https://www.un.org/annualreport/2018/es/>
- ONU. (17 de julio de 2019). ¿Qué es la desigualdad? *Noticias ONU*. Recuperado el 20 de julio de 2019, de <https://news.un.org/es/story/2019/07/1459341>

- ONU. (10 de julio de 2019a). *Noticias ONU. Las siete causas del matrimonio infantil en América Latina.* Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://news.un.org/es/story/2019/07/1459081>
- ONU. (2019b). *Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización.* Obtenido de <https://www.un.org/annualreport/es/>
- ONU. (julio de 2020). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopt-a-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (julio de 2020). *Noticias ONU. Asuntos Económicos y Sociales. Programa 21.* Obtenido de <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>
- ONU. (3 de agosto de 2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Contexto.* Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/repositioning-the-un-development-system/>
- ONU. (12 de Noviembre de 2021a). *Noticias ONU. Crece el matrimonio infantil en Afganistán: "Está en juego el futuro de toda una generación", advierte UNICEF.* Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://news.un.org/es/story/2021/11/1499952>
- ONU. (9 de marzo de 2021b). *Noticias ONU. Una de cada tres mujeres en el mundo sufre violencia física o sexual desde que es muy joven.* Recuperado el 2022, de <https://news.un.org/es/story/2021/03/1489292>
- ONU. (19 de octubre de 2021c). *Noticias ONU. El cambio climático aumentará la escasez de alimentos en África y destruirá sus glaciares.* Obtenido de https://news.un.org/es/story/2021/10/1498562?utm_source=Noticias+ONU++Bolet%C3%ADn&utm_campaign=77b490a50b-EMAIL_CAMPAIGN_2021_10_19_10_00&utm_medium=email&utm_term=0_e7f6cb3d3c-77b490a50b-107045857
- ONU. (18 de octubre de 2021d). *Noticias ONU. La misoginia y el sexismo se agudizan.* Obtenido de https://news.un.org/es/story/2021/10/1498542?utm_source=Noticias+ONU++Bolet%C3%ADn&utm_campaign=ae66d3eaaf-EMAIL_CAMPAIGN_2021_10_18_07_30&utm_medium=email&utm_term=0_e7f6cb3d3cae66d3eaaf-107045857
- ONU. (28 de abril de 2022). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (2022). *ONU75 Más allá de 2020. Forjando nuestro futuro juntos.* Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://www.un.org/es/un75/inequality-bridging-divide>
- Oraisón, M. (2016). La Participación como Generadora y Garante de Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2016, 5(1),, 89,107. doi:doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (1996, 1er édition; 1998, 2ème édition). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- París, J. M. (2007). *El "Tableau Économique", un precedente de la matriz de insumo producto.* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

- Parker, L. (abril de 2020). Fighting for their future. *NATIONAL GEOGRAPHIC. Earth Day 50th anniversary, Special issue*, vol. 237(nº 4), pp.70-83.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Peguero Abad, S. (1997). *La cultura de la participación*. Barcelona: Sensat, Associació de Mestres Rosa.
- Pérez, C. (2016). *Educación para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Perrenoud, P. (1944). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European journal of teacher education*, 17 (1-2), pp. 45-48.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. París: ESF. 5ème édition 2008.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (1ª, Ser. Crítica y fundamentos, 40). GRAÓ.
- PNUD. (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*. Organización Mundial de la Salud, Departamento de Manejo de Enfermedades No transmisibles, Discapacidad y Prevención de la Violencia y las Lesiones, Ginebra. Recuperado el 08 de marzo de 2022, de <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-exsummaryviolence-spa.pdf>
- PNUD. (2015). *Objetivos del Milenio. Informe final 2015*. Nueva York. Obtenido de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015/>
- PNUD. (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera, el desarrollo humano y el Antropoceno*.
- PNUD. (2021a). *Informe regional de Desarrollo Humano 2021. Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina*.
- PNUD. (2021b). Los vínculos entre violencia, desigualdad y productividad. En *Informe regional de Desarrollo Humano 2021. Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y El Caribe* (págs. 202-261).
- PNUD, P. d. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Desigualdades del Desarrollo Humano en el S.XXI*. Nueva York.
- Ponce, M. (2018). Medición de pobreza multidimensional de la iniciativa en pobreza de desarrollo humano. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, Vol. XXIV(nº 4), pp. 98-113.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Puleo, A. (2019). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: 7ª edición. Ediciones Cátedra.
- Quesnay, F. (1758). *Tableau économique*.

- Ragin, C., & Becker, H. (1992). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rivas, D., & Tamames, R. (2004). *Desarrollo Sostenible y Estructura Económica Mundial*. Madrid: CIDEAL-Fundación Asistencia Técnica para el Desarrollo (ATD).
- Robine, F. (2015). Le professeur de demain est en formation. (Ministère de l'Éducation, Entrevistador) Obtenido de <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Romero-Rodríguez, L. M. (2020). *Manual de gestión de la comunicación corporativa*. Madrid: Tecnos.
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Mazzucato, M., Messner, D., Nebojsa, N., & Rockström, J. (2019). *Six Transformations to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Corwin, SAGE Group. doi:10.1038/s41893-019-0352-9
- Salganik, L., Rychen, D., Moser, U., & Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. OECD.
- Sánchez, J. M., & de Santiago, R. (1998). *Utilidad y Bienestar, una historia de las ideas sobre utilidad y bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Sarabia, J. F. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Savater, F. (2000). *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- Schultz, T. W. (Dec. de 1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, 68(nº. 6), 571-583. doi:<https://doi.org/10.1086/258393>
- SDSN. (2018). *Cómo empezar con los ODS en las Universidades*. SDSN Australia, Sustainable Development Solutions Network. Obtenido de <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- Sen, A. (1977). Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory. *Philosophy & Public Affairs*, Vol. 6, No. 4 (Summer, 1977), pp. 317-344.
- Sen, A. (1979). ¿Igualdad de qué? *Ciclo Tanner de Conferencias sobre los Valores Humanos*. California.
- Sen, A. (1999 [1992]). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Shaw, A. (19 de mayo de 2020). Climate change. What is climate change? What could happen? Get all the facts you need to know. *National Geographic*.
- Sheler, M. (1942). Ética I y II. *Revista de Occidente*.
- Smith, A. (1997 [1759]). *La teoría de los sentimientos morales. Versión española y estudio premiliminar de Rodríguez, C.* Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Smith, A. (2011). *La riqueza de las Naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata (cuarta edición).

- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata (sexta edición).
- Tapia, M. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. En H. Hensler, *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (págs. pp. 53-86). Sherbrooke: CRP, Centre de Ressources Pédagogiques.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tinto, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país. *Provincia. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.*(nº 29), pp. 135-173.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignant-expert*. Toulouse: EUS.
- Toribio, B. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación nº 12*, pp. 25-44.
- Torre S. de la y Moraes, M. C. (2005). Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe. En *Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad, el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía. Extra-Série, 2011*, 283-307.
- Travé, G. E. (2010). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Editorial Síntesis.
- UAM. (09 de 01 de 2019). *Competencias, Plan de estudios y materias del Grado en Economía. Curso 2019/2020*. Obtenido de <http://www.uam.es/Economicas/GradoECO/1242654726586.htm?language=es&nodepath=Grado%20en%20Econom%C3%ADA>
- UAM. (2019). *Guía docente. Los proyectos en Cooperación al Desarrollo: formulación, gestión, seguimiento y evaluación*. Obtenido de https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look%5Bconpub%5DMostrarPubGuiaDocAs?entradaPública=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2019&_codAsignatura=19180
- UAM. (2021). *Presupuesto Ejercicio 2021*. Recuperado el 13 de agosto de 2021, de <https://transparencia.uam.es/wp-content/uploads/2021/02/Presupuesto-UAM-2021.pdf>
- UCM. (2020). *Grado Economía-Estudios-Competencias. Curso 2019/2020*. Obtenido de <https://www.ucm.es/estudios/grado-economia-estudios-competencias>
- UCM. (2021). *Presupuesto Ejercicio 2021*. Recuperado el 13 de agosto de 2021, de <https://ucm.es/portaldetransparencia/informacionpresupuestaria>

- ULSF. (1988). *Association of University Leaders for a Sustainable Future - DECLARATION OF TALLOIRES.* Talloires, Francia.
- UNESCO. (1977). Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental - PNUMA-. Tbilisi (Georgia). Obtenido de <https://www.eduambientales.net/unesco-pnuma-conferencia-intergubernamental-sobre-educacion-ambiental-tbilisi-urss-14-al-26-de-octubre-de-1977/>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: VOL. 9 N° 2:* 97-113.
- UNESCO. (2003). Volumen I, Resoluciones. *Conferencia General, 32ª reunión. París 29 de septiembre-17 octubre de 2003.* París. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133171_spa
- UNESCO. (2009). *La Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), 2009. Principales conclusiones y caminos a seguir.* París: UNESCO. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu>
- UNESCO. (2009). *La Educación transforma vidas.* Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- UNESCO. (2010). *La lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible: Una herramineta para examinar las políticas y la práctica. Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).* París: UNESCO.
- UNESCO. (2014a). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible.* París. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- UNESCO. (2014b). *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos. Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014.* Mascate (OMÁN). Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO. (2015a). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* Recuperado el 1 de agosto de 2019, de <http://www.onu.org.ar/stuff/educacion2030.pdf>
- UNESCO. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París. Recuperado el 30 de julio de 2019, de http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/replantear_la_educacion_hacia_un_bien_comun_mundial/
- UNESCO. (2016). *Formando el Futuro que Queremos. INFORME FINAL del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).* París: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_spa
- UNESCO. (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, objetivos de aprendizaje.* ISBN 978-92-3-300070-4. Obtenido de https://www.mineduc.gob.gt/PORTAL/contenido/menu_lateral/programas/seminario/documents/2019/Educacion%20para%20los%20Objetivos%20de%20
- UNESCO. (2017b). *La formación inicial docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales.* Recuperado el 30 de julio de 2019, de UNESCO (2017) La Formación inicial docente en educación para la Ciudadanía en América

Latinwww.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.p

UNESCO. (2019a). *Contribución de la Carta de la Tierra a las actividades de la UNESCO relativas a la Educación para el Desarrollo Sostenible.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371429_spa

UNESCO. (2019b). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan».* Cali. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019>

UNESCO. (2020a). *El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Sostenibilidad.* Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu>

UNESCO. (2020b). *Hoja de ruta, Educación para el Desarrollo Sostenible.* París. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>

UNESCO. (2022). *Cátedra UNESCO - UAM en Educación para la Justicia Social .* Obtenido de <https://www.catedraeducacionjusticiasocial.org/sobre-la-catedra/>

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* París y Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y, Fundación SM.

UNESCO. (2022). Tesauro de la Unesco. Obtenido de <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

UNICEF. (2021a). *Proteger a los niños de la infancia en tiempos de crisis. Informe Anual de UNICEF 2021.* Nueva York: UNICEF División Global de Comunicación y Abogacía.

Vaillancourt, Y. (2011). La economía social en la co-producción y co-construcción de las políticas públicas. *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo nº3.*

Valero-Matas, J. A., Valero-Oteo, I., Coca, J. R., & Leyva, A. L. (22 de 07 de 2015). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. 201-222.

Vegara, J. (2016). La obra de Amartya Sen. *Iberian Journal of the History of Economic Thought, vol. 3(nº 2), pp. 201-220.* doi:<https://doi.org/10.5209/IJHE.54626>

Vidal, J. M. (2004). Desarrollo y medio ambiente en la ideología de la globalización. En D. Rivas, *Desarrollo Sostenible y Estructura Económica Mundial* (pág. 25-40). Madrid: CIDEAL-Fundación Asistencia Técnica para el Desarrollo (ATD).

Vilches, A. G. (2008). Vilches, A., Gil, D., Toscano, J. C., Macías, O. (2008) Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos. *CTS. Revista iberoamericana, vol. 4(nº 11), pp. 139-162.*

Vilches, A., Macías, O., & Gil, M. (2009). *Decada de la Educación para la Sostenibilidad. Temas de Acción Clave.* Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, ISBN 978-84-7666-213-7.

- Vilches, A., Macías, O., & Gil, M. (2014). *La transición hacia la sostenibilidad; un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana*. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.
- Villafaña, J. (2008). *Imagen positiva: Gestión estratégica de la imagen de las empresas*. Madrid: Pirámide.
- Vitón, M. (2012). *Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Editorial Popular.
- Vitón, M. J. (2006). Dar sentido a las razones educativas desde el fenómeno intercultural. *Revistas UAM, Tendencias Pedagógicas II*, pp. 55-75. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>
- Vitón, M. J. (2012). Reflexión pedagógica: crisis y razón de la práctica docente como ejercicio crítico. *SABER & EDUCAR: Educação em tempo de crise*(17), p. 11-19.
- Vitón, M. J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. e. Alfaro, *Agenda 2030* (págs. 217-235). Madrid: Catarata.
- Vitón, M. J., & Gonçalves, D. (2014). Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo. En Santos Janneth (Coord.) *Didáctica actual para enseñanza superior*.
- WCED. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Obtenido de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Weinstein, M. T. (2013). The global sustainability transition: it is more than changing light bulbs. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, vol.9/issue 1, pp. 4-15.
- Welch, C. (abril de 2020). The road to 2070. *NATIONAL GEOGRAPHIC. Earth Day 50th anniversary, Special issue*, pp. 43-69.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner Publicaciones S.L.
- WMO. (2019). *WORLD METEOROLOGICAL ORGANISATION. The Global Climate in 2015-2019*. Geneva: Chairperson, Publications Board.
- Yépez, M. (2004). Tesauro de Derechos Humanos. Programa Andino de Derechos Humanos, PADH, de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- Zavalá, M. A., Corona, B. E., & Rodríguez, R. (2007). *Indicadores de desempeño docente bajo el modelo educativo de una institución educativa de nivel superior*. Conferencia, COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.