

Políticas públicas y ODS: intervenciones prácticas para la transformación social

**Cristóbal Torres Fernández
Wilbemis Jerez Rivero
Jorge Luis Arrasco Alegre
Miquel Puig-Cabrera**



Dykinson, S.L.

© Cristóbal Torres Fernández, Wilbemis Jerez Rivero, Jorge Luis Arrasco Alegre y Miguel Puig-Cabrera (coordinación) 2022.

© De los textos, las personas autoras 2022.

El presente libro ha contado con el asesoramiento de profesionales en el tema objeto de estudio y ha seguido un proceso de revisión por pares ciegos antes de su publicación.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970 / 932720407

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-240-2

ISBN: 978-84-1122-240-2

**Políticas públicas y ODS: intervenciones prácticas
para la transformación social**

Cristóbal Torres Fernández
Wilbemis Jerez Rivero
Jorge Luis Arrasco Alegre
Miguel Puig-Cabrera

Índice

Prólogo	6
Capítulo 1. Proyecto de Innovación: “Educación a través de la participación ciudadana desde la adolescencia”	12
Capítulo 2. Educación transformadora de la sociedad y de las empresas para crear un mundo mejor: compartiendo conocimientos, inquietudes y propuestas para contribuir al cumplimiento de los ODS desde las aulas universitarias.....	29
Capítulo 3. Aprendizaje eficaz y formación docente: Impulsores de la calidad educativa	44
Capítulo 4. Aprendizajes socioemocionales del estudiantado y la educación en línea por la pandemia del COVID-19.....	58
Capítulo 5. Aprendizaje de fonemas del inglés con aplicación animada Android	69
Capítulo 6. Incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el aula de AICLE para trabajar la competencia ciudadana en educación superior.....	84
Capítulo 7. Discurso de odio transfobo en Twitter: la Identidad "Radfem" como generadora de relatos discriminatorios	98
Capítulo 8. Etnia y raza: dos conceptos diferentes a menudo entremezclados. Una reflexión filosófica acerca de la raza y su carácter biologizante y la problemática de confundirla con la etnia.....	111
Capítulo 9. La ciudad a través del cine: una propuesta filosófica para configurar nuestra identidad urbana.....	122
Capítulo 10. El Aprendizaje Servicio como vía para la reducción de las desigualdades y lograr ciudades más inclusivas y resilientes. Un proyecto de la Facultad de Derecho en barrios desfavorecidos de Sevilla	135
Capítulo 11. La economía circular como propuesta de innovación docente para la consecución de los ODS	152

Capítulo 12. Problemas en las aguas oceánicas y formación en sostenibilidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales	166
Capítulo 13. La Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética y las políticas sectoriales para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 13-Acción por el clima	180
Capítulo 14. Políticas de alfabetización digital para una educación de calidad en Perú: contexto y perspectiva hacia la Agenda 2030	204
Capítulo 15. Capitalización e institucionalización del turismo como motor de transformación socioeconómica para la calidad de vida: un análisis a través del prisma de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	224
Bionota de las personas coordinadoras del libro	240

Prólogo

*“Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante”.
El principito (en francés: Le Petit Prince) Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)*

Querido/a lector/a:

La frase que inicia resume en gran medida la valía de este texto, al que un grupo de maravillosos profesionales han dedicado su tiempo y han puesto su granito de arena para construir una sociedad mejor. En estos momentos, como nunca antes, la humanidad necesita y exige atención, dedicación y solución a los grandes males que aumentan desesperadamente cada día como la miseria, el hambre, la destrucción ambiental, la guerra y todos los flagelos que hoy ponen en peligro la especie humana.

El futuro de la humanidad no está solo en el pensamiento de los que quieren cambiar el mundo; está fundamentalmente, en aquellos que se esfuerzan por ayudar a transformarlo desde su propio contexto, desde sus posibilidades reales y desde ese ánimo que nos convierte en grandes cuando hacemos o participamos, de algún manera, en una obra como esta: dedicada a ofrecer amor, soluciones, alternativas innovadoras, propuestas resilientes e inclusivas, compromiso y responsabilidad para con nuestra sociedad.

Numerosos son los profesionales que se dedican a coadyuvar al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la actualidad, desde diferentes ciencias y especialidades, como la sociología, la psicología, las ciencias empresariales y de dirección, la economía, las ciencias médicas, el derecho, y las ciencias de la educación, por solo subrayar algunas de ellas. En este caso, se ofrece el libro “Políticas públicas y ODS: intervenciones prácticas para la transformación social”, desde una concepción participativa, integradora, inclusiva y colaborativa que conduce al análisis desde varios

puntos de vista y en su interrelación. Permite a su vez, la generalización en otros contextos, ambientes presenciales y virtuales; así como, su implementación a partir de nuevas políticas públicas.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 han provocado un importante acervo de ideas, soluciones y acciones, que hoy permiten la apreciación de importantes resultados en todos los países y hacia todas las esferas de la vida. Pero, es imprescindible que continuemos de forma insistente, en la búsqueda de nuevas propuestas, en la ejecución de variadas acciones y en la implantación de mecanismos y metodologías, que, aunque se consideren particulares o simples, se vayan fortaleciendo hasta convertirse en políticas públicas y transformen realmente la sociedad para su desarrollo sostenible.

En el proceso de práctica - teoría – acción - práctica mejorada, se van construyendo las políticas públicas que rigen el desarrollo social a partir de la participación ciudadana. Por ende, cada resultado cultural, económico, político y educativo dirigido al desarrollo social es de reconocido valor mundialmente; y cuando sus bases son científicamente fundamentadas aumentan su valía y nivel de generalización. Se impone con mayor fuerza en la actualidad, que las políticas públicas respondan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo que requiere sucintamente de unidades de análisis como las que sustentan este libro, entre las que se subrayan las siguientes: universidad-empresa / innovación-colaboración; ciencia-tecnología / creatividad-compromiso; formación- transformación social / integración-responsabilidad, y calidad-competencias / educación en valores-participación; por solo citar algunas.

Las propuestas que se ofrecen en este libro revelan el camino seguido en este orden de ideas; y los resultados que se exponen son una muestra fehaciente de cuanto puede hacerse a partir del trabajo en equipo, la colaboración, dedicación, amor e inteligencia múltiple y colectiva, en bien de la humanidad. Estas propuestas van desde la solución a problemas globales, relacionados con las aguas oceánicas, el cambio climático y transición energética, la capitalización e institucionalización del turismo; hasta, políticas de alfabetización digital docente, competencias ciudadanas, llamados de alerta sobre dolorosas discriminaciones; y alternativas metodológicas para el desarrollo del aprendizaje, proyectos de innovación educativos y transformadores desde las aulas universitarias y otros niveles de enseñanza; sin olvidar el arte, las TIC y todas sus potencialidades al respecto. Además de este análisis introductorio, te ofrecemos un pequeño resumen de los capítulos que encontrarás en el libro.

En primer lugar, el capítulo 1 se dirige a la participación ciudadana de los adolescentes en el ámbito local. Muestra tres ejemplos de estudios sobre la importancia de la participación de los mismos dentro del Sistema Educativo; así como, orienta hacia la necesidad de implicación de la educación en un proceso formativo dirigido al logro e incentivo de la participación de todos sus actores para el perfeccionamiento de la vida pública local.

En segundo lugar, se entrega un bloque de contenidos en los capítulos del dos al seis, con valiosas propuestas relacionadas con el proceso educativo de la educación superior en general. Que procura especificidades dirigidas a una experiencia en las aulas universitarias de Derecho desde la relación sociedad-empresa; el aprendizaje eficaz y la formación docente, impulsores de la calidad educativa; los aprendizajes socioemocionales del estudiantado y la educación en línea; el aprendizaje de fonemas del inglés con aplicación

animada Android; y la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para trabajar la competencia ciudadana en educación superior.

En tercer lugar, se reta al pensamiento inclusivo y a la igualdad social a través de varios capítulos como el capítulo 7, *“Discurso de odio transfobo en Twitter: la Identidad “Radfem” como generadora de relatos discriminatorios”*; el capítulo 8, *“Etnia y raza: dos conceptos diferentes a menudo entremezclados. Una reflexión filosófica acerca de la raza y su carácter biologizante y la problemática de confundirla con la etnia”*; y el capítulo 10 dirigido al *“Aprendizaje Servicio como vía para la reducción de las desigualdades y lograr ciudades más inclusivas y resilientes. Un proyecto de la Facultad de Derecho en barrios desfavorecidos de Sevilla”*. Entre ellos, el capítulo 9, que matiza y complementa la propuesta con, *“La ciudad a través del cine: una propuesta filosófica para configurar nuestra identidad urbana”*.

Finalmente, en un cuarto y último bloque de contenidos, se integran los resultados que ofrecen los capítulos finales (11-15), que abordan problemáticas globales y convidan a través de propuestas innovadoras, creativas y comprometidas al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El capítulo 11, *“La economía circular como propuesta de innovación docente para la consecución de los ODS”*; el capítulo 12, *“Problemas en las aguas oceánicas y formación en sostenibilidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”*; un capítulo 13 dedicado a, *“La Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética y las políticas sectoriales para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 13-Acción por el clima”*; el capítulo 14, *“Políticas de alfabetización digital para una*

educación de calidad en Perú: contexto y perspectiva hacia la Agenda 2030”; y el capítulo 15, “*Capitalización e institucionalización del turismo como motor de transformación socioeconómica para la calidad de vida: un análisis a través del prisma de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*”.

Todas estas propuestas nos permiten, como profesionales y agentes de cambio social, contar con supuestos teórico-metodológicos y prácticos que de una forma novedosa y enriquecedora, motivan a construir nuevos marcos de participación ciudadana, desde intervenciones prácticas para la transformación social. A su vez, nos retan a la búsqueda de nuevas alternativas y soluciones, para el fortalecimiento de las políticas públicas y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En este pequeño espacio del prólogo, no puede faltar el enaltecimiento a los autores, para los cuales dedico esta frase martiana que resume cuanto merecen al acentuar que “...cuando se es testigo de las grandes explosiones de amor de la humanidad, se siente orgullo de ser hombre”. Ese orgullo, ese goce, esa sensación inconfundible de placer que nos ofrecen los autores en esta obra; de seguro podrán sentirla al leerla y esperamos que, además, los motive a formar parte, a participar, a crear y contribuir al logro de una sociedad mejor.

Este libro que le recomendamos, sin lugar a dudas, muestra como valor añadido e invaluable, la perspectiva humanista en cada solución global o particular; e integra la difícil y polémica relación entre lo racional y lo afectivo-motivacional en cada proceso educativo y social que se ofrece. Esta obra pretende: hacerte sentir más allá de recibir información; que experimentes vivencias, no solo hacerte pensar en soluciones; que te emociones y desees

ser parte, allende tu contexto y posibilidades actuales; y finalmente, implicarte y comprometerte con el cambio y la transformación que hoy se impone en nuestra sociedad a nivel mundial.

Finaliza este prólogo, con otra frase de José Martí que se propone modestamente, al igual que este libro, llamar al amor, clamar por las buenas acciones que tanto necesita la humanidad y reconocer sencillamente a los que han realizado esta ardua labor que procura tantas soluciones en tiempos tan complejos. Gracias por hacerme parte y permítanme, queridos lectores, hacerles llegar esta máxima martiana que hoy encumbran con su trabajo: *Se es bueno porque sí y porque allá adentro se siente como un gusto cuando se ha hecho un bien o se ha dicho algo útil a los demás.... ¡El amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo!*

¡Hagamos juntos, nuestra obra de amor y que nuestro tiempo sea importante para el bien de la humanidad y de nuestro mundo!

Muchas gracias.

Dra. Arasay Padrón Alvarez

Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), Universidad Tecnológica de la Habana “José Antonio Echeverría” (CUJAE) (Cuba)

Capítulo 1. Proyecto de Innovación: “Educación a través de la participación ciudadana desde la adolescencia”

Dr. Cristóbal Torres Fernández
Universidad Internacional de La Rioja
Wilbemis Jerez Rivero
Universidad de Sevilla

I. INTRODUCCIÓN

La participación del colectivo adolescente y juvenil en las políticas públicas es un requisito fundamental para garantizar su funcionamiento y éxito. En este sentido, la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han de ser palancas de cambio en la vida de las personas y, por ende, se requiere de la implicación juvenil en su desarrollo y puesta en funcionamiento.

Los procesos participativos juveniles suelen iniciarse en los espacios de educación formal y no formal, puesto que son los primeros contactos que tienen los adolescentes y jóvenes con grupos de iguales con los que pueden compartir o divergir en diferentes postulados y percepciones.

Numerosos son los estudios que analizan la participación de los adolescentes en los asuntos públicos y políticos de las diferentes administraciones y estructuras de poder. Autores como Batallán y Campanini (2008) realizaron un estudio, enmarcado bajo la realidad social que vivía Argentina, sobre la participación de los niños, así como de los jóvenes adolescentes en los espacios públicos, a nivel general, y en los educativos de la escuela, a nivel particular, encontrándose con una situación de invisibilidad como sujetos participantes en estos procesos.

En Costa Rica, Ferlini (2017) analizó los aspectos e indicadores más relevantes de la participación política de la infancia y la juventud en dinámicas de participación y construcción de ciudadanía. Se trató de un estudio cualitativo, basado en fuentes y documentos gubernamentales que abordó el uso del término “participación” en los informes del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

Aterrizando en nuestra realidad más cercana, Ferreras et al., (2006) llevaron a cabo investigaciones en la realidad provincial sevillana sobre un programa denominado “El Parlamento Joven”, con el objetivo de incorporar esa perspectiva juvenil en las políticas locales, así como de crear espacios de debate y decisión política para los jóvenes y los adolescentes, permitiéndoles trasladar las necesidades e inquietudes de sus contextos locales a una realidad más amplia y compleja.

Estos tres ejemplos de estudios sobre participación de los adolescentes nos hacen (re)pensar que es importante reforzar la idea de que la educación en participación es fundamental dentro de nuestro Sistema Educativo y que, por consiguiente, como profesionales de la educación tenemos que dotar a los adolescentes de las herramientas e instrumentos necesarios para que puedan construir sus propios marcos de participación ciudadana.

Partiendo de esta base, se plantea un proyecto de innovación sobre participación ciudadana en el ámbito local dirigido a adolescentes de 1º de Bachillerato. El tema central elegido es, por consiguiente, la participación ciudadana de los adolescentes en el ámbito local. Se plantea en este capítulo un diseño de Proyecto de Innovación de 14 sesiones didácticas en el que se trabaja, dinamiza y potencia la participación de los adolescentes en la vida pública local.

II. LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y POLÍTICA DEL COLECTIVO JUVENIL

Existe un extenso debate a la hora de definir y conceptualizar la participación política y ciudadana, ya que son dos términos que se requieren el uno del otro para poder ponerse en práctica. Según Torres (2016, p. 74), “se trata de una relación posible de abordar, primero, desde la construcción de indicadores y evidencias de incidencia en política pública y segundo, conscientemente, desde la identificación de condiciones de ciudadana entendida como el ejercicio real de derechos”.

Estos procesos de participación se inician, generalmente, para incidir en la agenda pública, si bien tienen diferentes especificidades que veremos a continuación, revisando las definiciones de los diferentes autores sobre ambos conceptos.

Comenzaremos definiendo la **participación ciudadana** como cualquier actividad que pretende influir de forma directa o indirecta en las políticas y, por consiguiente, en la realidad social (Colombo, 2007). Esta definición es completada por Campos (2014), que añade la necesidad de confluencia por parte de las decisiones que tomen los poderes políticos con las opiniones que tenga la ciudadanía y advierte de que la institucionalización de la participación puede tener un efecto contrario al deseado, ya que se pueden erigir falsos consensos que sirvan para amparar las desigualdades.

Estrechamente relacionada con la participación ciudadana está la **participación política**, delimitada conceptualmente por autores como Pindado (2005) que hablan de participación aludiendo a la dimensión política que la define como un derecho que se ejerce a través de diferentes canales, requiere de una práctica y tiene un impacto en las decisiones políticas que

se estén debatiendo en ese momento. Es, por tanto, una actividad ciudadana que permite la intervención de la ciudadanía en asuntos políticos y públicos dentro de la comunidad de la que forma parte.

La **participación juvenil** es un concepto que también ha sido definido por numerosos autores que trabajan, sobre todo, en el ámbito de las políticas y los estudios de juventud. Así pues, autores como Francés (2008, p. 35) intentan hacer una aproximación conceptual y destacan que “la participación social o ciudadana es sin duda una de las dimensiones a través de las cuales los jóvenes construyen su universo de relaciones grupales y definen imaginarios de la realidad social”.

Vázquez (2011), por otra parte, la define como un recurso que posee el colectivo joven, si bien destaca la poca participación de la juventud en la política y en los asuntos públicos, algo que constituye una manera de condicionar tal recurso a los gobiernos u organizaciones de carácter público y político tradicionales, ante su descrédito y forma de conducir las instituciones públicas.

Estamos hablando de participación de los jóvenes en los asuntos de gestión de la vida pública y política, pero ¿hasta dónde puede llegar esa participación? ¿Es efectiva o es una mera justificación de las políticas de juventud actuales? Estos interrogantes copan las agendas de políticas juveniles, así como las preocupaciones de las personas gobernantes más comprometidas con la juventud, pero un intento de respuesta y sobre el que vamos a basarnos la dio Hart (1993) cuando formuló su **Escalera de participación de niñas/os**, que también puede ser aplicada a la participación de los adolescentes.

Hart quiso plantear los diferentes grados de participación (o no participación) de la ciudadanía infantil y juvenil. La escalera tiene 8 peldaños o niveles de participación que se describen a continuación:

Escalón 1. Participación "manipulada". Se manipula o utiliza a los sujetos, que responden a intereses ajenos a los suyos propios sin comprender por qué están participando en ese acto.

Escalón 2. Participación "decorativa". Se utiliza a los sujetos para justificar alguna medida que se haya implementado. Por consiguiente, son elementos meramente decorativos.

Escalón 3. Participación "simbólica". Los sujetos participan, pero sin relevancia, es decir, previamente adiestrados, adoctrinados o entrenados para ello.

Escalón 4. Participación de "asignados, pero informados". Los sujetos participan en una actividad, pero previamente informados de qué consiste la misma.

Escalón 5. Participación "con información y consulta". Los sujetos son consultados e informados por agentes externos y luego, pueden tomar decisiones.

Escalón 6. "Participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población". Los agentes externos piensan una acción para llevar a cabo, pero compartida con los sujetos, que se incorporan al proceso de diseño y aportación de ideas.

Escalón 7. “Participación en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población”. Los sujetos gestan la idea y la ejecutan. No existe una relación con los agentes externos.

Escalón 8. “Participación en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo”. Los sujetos gestan la idea de forma compartida con los agentes externos y la ejecutan de forma coordinada y colaborativa.

Como se puede observar anteriormente, en la sociedad se dan todos los escenarios de la escalera de participación y, dependiendo de la actitud que los agentes externos quieran que tomen los jóvenes, se ubicarán en un escalón u otro.

La participación ha de ser coordinada entre agentes externos y sujetos participantes, si bien no ha de ser impuesta por los primeros sobre los segundos, de tal forma que se garantice un proceso participativo válido, real y de calidad.

III. METODOLOGÍA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

El proyecto de innovación planteado se lleva a cabo a través de un conjunto de metodologías que garantizarán la creación y consolidación de conocimientos y competencias a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las metodologías utilizadas en las sesiones del proyecto garantizan que los estudiantes participantes en él tengan un desarrollo pleno y puedan completar todas las tareas de forma lúdica, creativa y entretenida.

Las metodologías que se implementan en este proyecto son las siguientes: el aprendizaje cooperativo basado en proyectos y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El **aprendizaje cooperativo basado en proyectos** constituye una estructura de enseñanza-aprendizaje en la cual las personas destinatarias tienen objetivos comunes y un participante alcanzará sus objetivos si el resto logran los suyos, por lo que implica una relación de cooperación entre ellos (Jonhson y Jonhson, 1999).

Además de ello, Moya y Zariquiey (2008) señalan los elementos que configuran este enfoque: agrupamientos heterogéneos, interdependencia positiva, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades, interacción entre los miembros del grupo, procesamiento cognitivo de la información, uso de habilidades cooperativas y evaluación grupal.

Por otra parte, el aprendizaje basado en proyectos aporta destacables ventajas al alumnado, suponiendo una mejora de su rendimiento académico, su motivación, su autodisciplina, el desarrollo de habilidades profesionales (Herrero, 2014), la competencia de trabajo en equipo de forma muy efectiva y con evidencias de aprendizaje de calidad, así como la elaboración y producción del conocimiento por parte del alumnado mientras que el docente adquiere un rol de guía, mentor y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una retroalimentación continua.

La **inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación** constituye una metodología que pretende integrar diferentes herramientas telemáticas en los procesos de aprendizaje a través de enfoques dinámicos en los que la interacción entre las personas participantes es crucial para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. A pesar de que pueden existir numerosos y variados submodelos dentro de la integración de las TIC en el aula, nos hemos decantado por el *Computer Supported Collaborative Learning* (Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador,

en español), como metodología que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunas de las sesiones del proyecto de innovación que se plantea a continuación.

Este modelo de enseñanza-aprendizaje se basa en una visión sociocultural de la cognición y refuerza la idea de que las TIC tienen un elevado potencial a la hora de crear y enriquecer contextos de aprendizaje interpersonales (Gómez et al, 2011).

Este modelo garantiza la creación de entornos de aprendizaje colaborativo que propicien que los estudiantes puedan realizar las tareas de forma conjunta y cooperativa, interactuando entre ellos y aprendiendo los unos de los otros mediante actividades vinculadas a objetivos y contextos reales y cercanos. Las herramientas telemáticas actuarían, en este caso, como una herramienta que ayuda a los estudiantes a aprender, no con un fin (García-Valcárcel y Hernández, 2013).

IV. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

El Proyecto de Innovación “Educación a través de la participación ciudadana desde la adolescencia” se basa en 14 sesiones de una duración de 50 minutos en la que se incluyen los principales elementos didácticos: título de la sesión, objetivos, contenidos, descripción y temporalización de las actividades, recursos materiales y humanos, y evaluación de la sesión.

En la sesión 1, se inicia el proyecto de innovación y se crean los grupos de trabajo. Se plantean actividades de activación de conocimientos tales como cuestionarios *Kahoot* y *Brainstorming*. En esta sesión también se inician los proyectos cooperativos que se expondrán al final del proceso participativo.

En las sesiones 2 y 3, se plantea un juego de simulación en el que se trabajan aspectos y factores culturales que configuran las estrategias de participación y los roles que desempeñan ciertos actores clave en la sociedad, estrategias de comunicación asertiva para la resolución de problemas, el proceso de toma de decisiones, todo ello a través del trabajo en equipo de forma cooperativa.

En la sesión 4, se realiza una visita didáctica al Espacio para la Creación Joven del municipio, para analizar qué se hace allí y cómo se gestionan los espacios y los tiempos.

En la sesión 5, se realiza un ciberpanel de expertos en participación juvenil y asociativa, contando con la presencia de personas vinculadas al mundo del asociacionismo juvenil.

En la sesión 6, se realiza una visita didáctica al Ayuntamiento del municipio, para conocer las actividades que se llevan a cabo en el marco de las políticas locales de juventud.

En la sesión 7, se realiza un taller de liderazgo en el que se trabajan las estrategias de comunicación asertiva para la resolución de problemas, la toma de decisiones y los diferentes tipos de liderazgo.

En las sesiones 8 y 9, se trabajan las estructuras de poder local mediante la visualización, comentario y debate de un pleno municipal del Ayuntamiento.

En la sesión 10, se diseñará un cuestionario de 10 preguntas sobre participación política juvenil que se presentará en la clase. Posteriormente, a lo largo de la semana y siempre en los ratos no lectivos, por ejemplo, los recreos, cada grupo deberá pasar la encuesta a 30 estudiantes del centro.

En las sesiones 11 y 12, se elaborarán argumentos basados en las percepciones recogidas en el cuestionario y se plantearán temas de debate en clase.

En las sesiones 13 y 14, se completará el proyecto y se expondrá en clase, siendo evaluado por el docente y por los estudiantes (coevaluación).

V. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

En este apartado se plantea la evaluación de ese proceso de enseñanza-aprendizaje y, para ello, se plantean tres cuestiones básicas: qué evaluar, haciendo referencia a los elementos a considerar para su análisis y valoración; cuándo evaluar, aludiendo a los momentos en los que se produce la evaluación; y cómo evaluar, refiriéndonos a la forma de evaluar, es decir, a los instrumentos que se van a emplear para llevar a cabo esa evaluación.

Comenzaremos respondiendo el primer interrogante: *qué evaluar*. Este interrogante hace referencia a los conocimientos y las competencias que se van a evaluar y para ello se establecen cuatro grandes **unidades conceptuales y competenciales**:

- Estructuras, instituciones e instrumentos de participación local.
- Herramientas telemáticas para la participación juvenil.
- Estilos de liderazgo y proceso de toma de decisiones.
- Asociacionismo y experiencias de participación juvenil.

Estas unidades conceptuales y competenciales se trabajarán a lo largo de todo el proyecto, desde el inicio hasta la conclusión del mismo y se materializarán en las actividades que se les solicitarán a los estudiantes en el *EPortfolio*.

Seguidamente, responderemos al segundo interrogante: *cuando evaluar*. Este interrogante hace referencia a los momentos de la evaluación que, en este caso, son tres: inicial, procesual y final.

- La **evaluación inicial** se llevará a cabo en la sesión 1, en la que se desarrollan actividades para romper el hielo y sentar el punto de partida conceptual.
- La **evaluación procesual** se realizará mediante la recogida de las evidencias en una carpeta de aprendizaje digital que se explicará a continuación.
- La **evaluación final** se llevará a cabo en la última sesión del proyecto y en ella se valorará el proyecto presentado y expuesto por los estudiantes.

Finalmente, responderemos al tercer y último interrogante: *cómo evaluar*, aludiendo a la forma de evaluar, así como a los instrumentos que se van a emplear para llevar a cabo esa evaluación. Tres son los instrumentos que se van a tener en cuenta en la evaluación de todo el proceso: una Escala de Autoevaluación del Proyecto de Innovación, un *EPortfolio* o Carpeta virtual de Aprendizaje y un Proyecto final.

- **Escala de Autoevaluación del Proyecto de Innovación.** Para evaluar el grado de consecución o alcance de los objetivos del proyecto se presenta una Escala de Autoevaluación del Proyecto de Innovación en la que los estudiantes tendrán que contestar a 14 ítems que se corresponden con los objetivos de este. Se les pide que hagan un ejercicio de reflexión y sinceridad, y contestando a una serie de ítems según su grado de consecución o alcance a través de una escala de tipo Likert en la que se debe contestar de 1 a 5,

teniendo en cuenta estas instrucciones: (1) Muy mal; (2) Mal; (3) Regular; (4) Bien y (5) Muy bien. Este instrumento de evaluación tendrá un **peso del 10%** del total del proyecto.

- **EPortfolio o Carpeta virtual de Aprendizaje.** Para evaluar los conocimientos y las capacidades que los estudiantes han ido adquiriendo a lo largo del proyecto se solicitará que completen un *EPortfolio* o Carpeta virtual de Aprendizaje, en la que irán incorporando todas las tareas que se vayan realizando. El *EPortfolio*, que se gestionará a través de la aplicación *Google Drive* y contendrá los productos solicitados durante el desarrollo del proyecto de innovación, tales como la actividad realizada con *Mentimeter*, resúmenes de visitas didácticas, panel *Padlet*, entre otras. Este instrumento de evaluación tendrá un **peso del 60%** del total del proyecto.
- **Proyecto final.** Para evaluar el proyecto que los estudiantes han realizado durante las sesiones y que van a exponer al final se utilizará una rúbrica basada en tres indicadores: calidad del documento, calidad de la presentación con *Genial.ly* y habilidades comunicativas durante la presentación. Este instrumento de evaluación tendrá un **peso del 30%** del total del proyecto.

Después de haber evaluado todo el proceso educativo se asignará la calificación de “Apto” o “No Apto” a los estudiantes. Al tratarse de un proyecto que no forma parte de las enseñanzas regladas se ha optado por una calificación simbólica más basada en recoger las producciones de los estudiantes y evaluar sus progresos y logros de la autoevaluación.

VI. CONCLUSIONES

Los adolescentes requieren de una formación previa de calidad que permita dotarles de una serie de herramientas para ejercerla de pleno derecho. Se han realizado diferentes atisbos e intentos por incluir en el currículo oficial asignaturas que fomentase la educación en valores sociales y políticos, y permitiesen una mayor alfabetización política del colectivo juvenil, máxime cuando las instituciones educativas tienen una importancia relevante y crucial para la participación ciudadana autónoma, ya que “el desarrollo y la educación de los pueblos llevan el germen de cambios políticos, que apuntan –al menos en el largo plazo y por encima de los accidentes de la historia– a la instauración o la profundización de la democracia” (Jorge et al., 2013, p. 163).

Asimismo, debemos tener en cuenta que el currículo es un documento oficial que puede ser interpretado y adaptado a los procesos de enseñanza que implementen los docentes en el aula. Así pues, destacable papel recibe el profesorado en la formación política del alumnado (Molina et al., 2017), ya que tiene la oportunidad de generar espacios de debate y entendimiento dentro de las reglas del marco democrático, en los que los adolescentes, en este caso, sean conscientes de que la ciudadanía se ha de ejercer en una sociedad democrática y no en otros regímenes alejados de ella (Jakubowicz et al., 2011).

Importante mención han de recibir los espacios de participación de los adolescentes y el colectivo juvenil, sobre todo espacios como los centros educativos, pues en ellos los estudiantes aprenden y comienzan a ejercer su ciudadanía en el presente, pero comienzan a diseñar sus proyecciones de futuro (Granizo, 2011). Esta participación es esencial en los contextos

educativos, pues son un mero reflejo micropolítico y microsociedad de lo que se van a encontrar en la propia sociedad.

Si bien es cierto que los espacios de participación son bastante cambiantes y han pasado de ser espacios físicos a espacios virtuales. Así pues, nos vemos en la situación de que las y los adolescentes cada vez tienen mayor acceso y cobertura de información, si bien sería necesario llevar a cabo procesos de alfabetización en el uso de las TIC, sobre todo, en prevención de riesgos y adicciones, así como en la discriminación de noticias falsas o *fakenews*, y verdaderas.

Fuentes (2011) afirma que estamos ante un nuevo contexto social emergente en el que las TIC son fundamentales para la participación de las personas jóvenes, si bien, si no se usan los cauces adecuados pueden surgir riesgos asociados a adicciones y problemas sociales, entre otros, en lugar de potenciar el crecimiento, desarrollo, autonomía y formación personal de las y los adolescentes.

Finalizaremos concluyendo que como profesionales de la educación tenemos que guiar al alumnado a través de ese proceso de creación de ambientes seguros de participación, así como a su cogestión, sin perjuicio de que se produzca una acción dominante por nuestra parte y siempre dejando a los adolescentes suficiente margen de exploración, análisis, creación, contraste y reflexión de lo que ellos consideran que es participación ciudadana, así como de las formas que existen para transformar la sociedad.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes: Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), 85-106.
- Campos Jiménez, A. (2014). *Participación ciudadana y administración local*. [Tesis Doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha, Castilla-La Mancha].
- Colombo Villarrasa, C. (2007). *E-participación: las TIC al servicio de la innovación democrática*. Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC.
- Ferlini Salazar, H. (2017). Los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, las juventudes, y la participación en política pública. *Revista Estudios*, (34), 679-722.
- Ferreras Tomé, J., Herrero Campo, T., Estada Aceña, P., Montero Domínguez, M. y García Ocaña, V. (2006). Parlamento Joven: un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), 185-202.
- Francés García, F.J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, (2), 35-51.

- Fuentes Esparrell, J.A. (2011). Características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles: e-ciudadanía. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 115-126.
- García-Valcárcel, A. y Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Síntesis.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Granizo González, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Hart, R.A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y El Caribe, 1-46.
- Herrero Martín, G. (2014). Aprendizaje basado en la investigación: un método de estímulo y desarrollo de habilidades. *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa: Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad (INNOVAGOGÍA)*. Sevilla: AFOE Formación.

- Jakubowicz, J., Ramos Gonzales, J., y Rodríguez, F. (2011). La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas* (La Plata). Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Jonhson, D. W.; Jonhson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Jorge, J.E., Leguizamón, M. y Steciow, U. (2013). La Influencia de la Educación sobre la Participación Política. *Question*, 1(39), 153-168.
- Molina Neira, J., Barriga Ubed, E. y Gámez Ceruelo, V. (2017). Representaciones Sociales de los Adolescentes Catalanes sobre la Participación Política en Democracia. *RISE*, 6(Extra 1), 85-109.
- Pindado Sánchez, F. (2005). La participación no se improvisa. *Revista de estudios locales. Cunal*, (87), 93-103.
- Torres Parada, J.F. (2016). Deficiencias estructurales de los procesos sociales de participación para la incidencia en política pública. Análisis a partir del contexto municipal de Cúcuta. *Saber, ciencia y libertad*, 11(2), 73-84.
- Vázquez Ceballos, C.A. (2011). La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 45-59.

Capítulo 2. Educación transformadora de la sociedad y de las empresas para crear un mundo mejor: compartiendo conocimientos, inquietudes y propuestas para contribuir al cumplimiento de los ODS desde las aulas universitarias

M^a Rosa García Sánchez
Universidad de Sevilla

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

El Programa Mundial para el Desarrollo Sostenible (Global Action Programme, GAP), aprobado en 2014 por la Conferencia General de la UNESCO, tal y como se recoge en el artículo de Murga-Menoyo (2015, p. 62) integra las dos agendas globales post-2015, del desarrollo (ONU) y de la educación (UNESCO), con dos objetivos claros: 1. Reorientar la educación y el aprendizaje para que todos tengan la posibilidad de adquirir los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes necesarias para contribuir al desarrollo sostenible; 2. Reforzar el papel de la educación en todos los planes de acción, programas y actividades para promover el desarrollo sostenible.

El Gobierno de España aprobó en junio de 2018 el *“Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030”*¹. En este plan se hace un primer diagnóstico de la situación del país respecto a los ODS y se establecen 9

¹ *“Debemos adoptar con decisión las primeras medidas que nos encaminen hacia un futuro sostenible, con dignidad para todos. Nuestro objetivo es la transformación. Debemos transformar nuestras economías, el medio ambiente y nuestras sociedades. Debemos cambiar nuestra forma de pensar, nuestra conducta y nuestros hábitos destructivos. Debemos apoyar la integración de ciertos elementos esenciales: la dignidad, las personas, la prosperidad, el planeta, la justicia y las alianzas.”* (“El camino hacia la dignidad para 2030. Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015”. Naciones Unidas, A/69/700, citado en Gobierno de España, 2020).

políticas palanca, con capacidad de acelerar la implementación de los ODS, impulsar un desarrollo sostenible coherente y alcanzar un impacto más rápido y sostenido sobre aspectos clave para el progreso en el conjunto de la Agenda 2030.

Asimismo, desde la CRUE se asume el compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030, considerando, tal y como se recoge en el citado Plan de Acción del Gobierno de España (2018) que, entre las contribuciones de las universidades españolas a dicha agenda, se encuentran la incorporación de principios, valores y objetivos de desarrollo sostenible a la misión, políticas y actividades de las universidades, así como la puesta en marcha de proyectos innovadores para abordar los retos de la agenda, o el fortalecimiento del vínculo de la universidad con otros agentes de la sociedad, entre otras.

Por otra parte, el *Real Decreto 822/2021*, de 28 de septiembre, muestra el compromiso que asume el Gobierno español, para responder al llamamiento de la UNESCO. En él se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. En su *Artículo 4. Principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales*, apartado 2, se establece que dichos planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, en particular: (d) el tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35.2 de la Ley 7/2021 de Cambio Climático y Transición Energética. Asimismo, en el apartado 3 se dice que estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas oficiales que se oferten, según proceda y siempre

atendiendo a su naturaleza académica específica y a los objetivos formativos de cada título.

En relación con lo anteriormente expuesto, la experiencia que presento, iniciada en el curso 2020-2021, se centra en el estudio de los ODS desde una visión holística, sistémica e integradora, para desarrollar competencias en sostenibilidad en la asignatura Dirección Táctico-Operativa de Operaciones del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) de la Universidad de Sevilla y dar respuesta al llamamiento de la UNESCO, reforzando el papel de la educación para promover el desarrollo sostenible (UNESCO, 2014, p. 14).

1.1. ¿Por qué es importante esta experiencia en las aulas de la universidad? ¿Qué objetivos se pretende alcanzar?

Es indudable que los docentes e investigadores universitarios desempeñamos una función clave como agentes de cambio social². Y en relación con ello considero que no es solo una oportunidad que hay que aprovechar, sino que es nuestra responsabilidad hacer que ese cambio se haga realidad, contribuyendo de ese modo a la creación de un mundo mejor. Creo, además, que es necesario y urgente que todos (gobiernos, empresas y sociedad), actuemos para conseguirlo. Por ello, volviendo a la experiencia que voy a presentar, mi inquietud por contribuir a la creación de un mundo mejor, me llevó a reflexionar sobre algunas de las cuestiones que son prioritarias y urgentes y sobre las que podía trabajar desde la universidad tanto a nivel docente, en las aulas, como a nivel investigador, y también a

² Véase Seminario online “*Las universidades como agentes del cambio*” organizado por Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS) y Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN) (<https://youtu.be/vrBeHkdk_u8>. Consulta: 24/01/2022).

través de redes y contactos con empresas. En este sentido, entre las cuestiones que urge trabajar, se incluye cambiar hábitos de consumo hacia un consumo responsable y una actitud más proactiva de la sociedad en relación con el cuidado del medio ambiente y de las personas, si queremos garantizar la vida en el futuro (UNESCO, 2014, p. 12). En la misma línea, se requieren también sistemas de producción responsables y, en definitiva, empresas que cuiden asimismo de las personas y del planeta. Este modelo de empresas viene siendo liderado en los últimos años por las “empresas con propósito”, “empresas de triple impacto”, “empresas sociales” o “empresas B”, que se definen como *“las mejores para el mundo”* y *“no las mejores del mundo”*. Dicho modelo está acelerando un cambio cultural global basado en redefinir el éxito empresarial y construir una economía más inclusiva y sostenible, o incluso una economía regenerativa, que va más allá de la reducción de los impactos negativos a consecuencia de la actividad de las empresas, buscando generar impacto positivo en la sociedad y en el planeta. Por tanto, en línea con lo que se marca en los ODS.

Por todo ello, aprovechando ese potencial de los docentes como agentes de cambio, y formando parte del *“Movimiento B”*, que *“integra a todas aquellas personas que trabajan, compran, invierten, aprenden, enseñan o apoyan a las empresas que se esfuerzan por crear ese mundo mejor”*³, el objetivo de esta experiencia es doble.

En primer lugar, *contribuir a la generación y desarrollo de una sociedad responsable y comprometida con el cuidado del medio ambiente y de las personas*. En este sentido, considero que la Educación para la Sostenibilidad o la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) así como

³ El *“Movimiento B”* está liderado por la organización B Lab, cuyo representante en España es B Lab Spain (véase <https://www.bcorpSpain.es/movimiento-b>).

la Educación en Valores ha de adquirir mayor relevancia en las universidades, como se viene haciendo en otros niveles del sistema educativo. Como es conocido, la EDS es el paradigma desde el que trabaja la UNESCO y hace referencia a los procesos de aprendizaje y a una educación transformadora⁴ (UNESCO, 2014, p.12), necesarios para que las personas puedan “tomar decisiones fundamentadas y llevar a cabo acciones responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad de la economía y una sociedad justa”. En el mismo sentido, y con la finalidad de transformar la sociedad, la Educación para la Ciudadanía Global/Mundial (ECG), que aporta el significado de la palabra ciudadano/a, incluye, entre otros aspectos, las cuestiones ambientales, la relación local-global, el enfoque basado en derechos humanos, el feminismo y la diversidad cultural, y de ahí que empiece a generalizarse el concepto de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global. En la literatura sobre los ODS, se identifica la EDS como la estrategia para lograr el ODS 4 (Educación de Calidad) y especialmente la meta 4.7⁵, pero también para impulsar el resto de ODS en el marco de la Agenda 2030. Tal y como aparece en el documento “*Acelerando la educación para los ODS en las universidades*”, elaborado por la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible, “las universidades tienen un papel fundamental y único para ayudar a la sociedad a abordar los ODS, a través de la Educación para los ODS (o EODS). Esto significa proporcionar a los estudiantes y otros alumnos no

⁴ Véase “*Quinto Foro de la UNESCO sobre la educación transformadora para el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial, la salud y el bienestar*”, celebrado del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2021. (<https://youtu.be/ZJ8VIM7nV_M> Consulta: 24/01/2022).

⁵ Meta 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*”.

convencionales dentro de su esfera de influencia el conocimiento, las habilidades y la mentalidad para abordar los ODS a través de sus roles actuales o futuros” (SDN, 2020, p. 4).

En segundo lugar, dado que los alumnos participantes en esta experiencia son de GADE, y pronto desempeñarán su labor profesional en distintas organizaciones y empresas, mi objetivo es *contribuir al desarrollo de ese modelo de empresa, representado por las empresas con propósito, definidas como “las mejores para el mundo”*.

II. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

2.1. ¿Cómo y cuándo surge la idea de esta experiencia?

La experiencia se inicia en el curso 2020-2021 con la finalidad de trabajar competencias en sostenibilidad dando a conocer los ODS y la Agenda 2030 en el marco de la EDS y la EODS.

A pesar de lo complicado que resulta cada año completar el programa de la asignatura, y siendo consciente de ello, di prioridad a la necesidad de actuar y hacerlo con urgencia, aunque supusiera sacrificar parte del tiempo de las clases dedicado a estudiar la materia de la asignatura a cambio de trabajar los ODS y sensibilizar a los alumnos sobre los problemas sociales y del planeta, con el fin de reflexionar sobre cómo darles solución, contribuyendo a la creación de un mundo mejor. Así pues, aunque inicialmente pensé que tenía escasas opciones, y que lo que pretendía hacer no era innovador, decidí poner en marcha esta experiencia, que ha sido muy enriquecedora, a nivel personal y profesional, y que comparto en este trabajo.

2.2. ¿En qué consiste la experiencia?

La experiencia se lleva a cabo en una asignatura obligatoria de 3º de GADE y 4º de GADE-DERECHO. Su materia se centra en las decisiones que se toman en el ámbito de la Dirección de Operaciones de cualquier tipo de empresa en el medio y corto plazo para planificar la producción. El número de alumnos matriculados en el curso 2020-2021 fue 530 : 410 repartidos en 6 grupos en GADE y 120 en 2 grupos de GADE-DERECHO, aunque la experiencia se desarrolló solo en 3 grupos de GADE, con un total de 180 alumnos.

Los ODS no forman parte del programa de la asignatura. A raíz de esta experiencia su estudio se aborda con una visión holística y sistémica e integradora de los ODS, apareciendo como marco de referencia en las clases. Cada semana se trabajó 1 o 2 ODS, comenzando y terminando la clase con una referencia al ODS que aparecía como marco, relacionándolo con el tema del programa de la asignatura estudiado en la clase.

2.3. ¿Cómo se aborda el estudio de los ODS en las clases?

El estudio de los ODS se abordó invitando y animando a los alumnos a compartir en el aula cualquier noticia o evento de la actualidad relacionado con el ODS tratado en cada clase o con cualquiera de los 17 ODS, si lo consideraban importante. Fundamentalmente se pretendió acercar los ODS a los estudiantes desde el entorno más próximo (local) al más lejano (global), con el fin de darlos a conocer y tenerlos presentes en el día a día. En este sentido, me apoyé también en la capacidad transformadora de la sociedad que tiene la Educación para la Ciudadanía Global/Mundial (ECG/ECM) siendo ésta la finalidad última de la experiencia desarrollada, aprendiendo lo global desde lo local (véase Bugallo y Naya, 2018).

Dado el entorno de escasa presencialidad, a consecuencia del COVID-19, involucrar al alumno en esta experiencia y su participación activa en la misma no resultó fácil. Por ello, en gran parte de las clases fui quien llevó al aula alguna noticia relacionada con el ODS que teníamos como marco de referencia para reflexionar sobre ella. En algunas clases vimos un vídeo de interés. En otras les mostré alguna empresa que destaca por haber emprendido iniciativas relacionadas especialmente con algún ODS.

Por poner un ejemplo, en la 3ª semana del curso vimos el vídeo “*Algo tiene que cambiar*”⁶ en el que Iñaki Gabilondo conversa con el director general de Danone España y con la responsable de Alianzas Estratégicas de dicha empresa. El diálogo que mantienen los tres no oculta el miedo ni las contradicciones que la pandemia ha provocado en la sociedad, como, por ejemplo: tensiones entre el viejo y el nuevo capitalismo; el vínculo cada vez más evidente entre la salud de las personas y del planeta, o si nuestros hábitos de consumo reflejan nuestra manera de pensar.

Otro ejemplo relacionado con el ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) fue presentar el “Plan Estratégico de la ciudad de Sevilla” en el que sus líneas se vinculan a los 17 ODS; o los proyecto de iniciativa social “Sevilla por el Clima” y “Sevilla Capital Verde Europea”, entre otros. Un evento comentado, relacionado con el ODS 14 (Vida submarina), fue el congreso “SUMMIT4OCEAN”⁷, celebrado en Sevilla mayo de 2021.

⁶ Vídeo “Algo tiene que cambiar” <https://youtu.be/RJdFBJcXhdw> (recuperado el 14/04/2021).

⁷ “SUMMIT4OCEANS”. “Economía Azul: una oportunidad para la sostenibilidad el crecimiento económico”. <https://www.summit4oceans.es/>.

Quisiera añadir que, en relación con esta iniciativa, un grupo de alumnos de la asignatura participa en el proyecto “#Global Challenge> Cambia tu universidad, cambia tu mundo⁸”, impulsado y coordinado por la ONG ONGAWA y la Universidad Politécnica de Madrid, en colaboración con otras diez universidades (entre ellas, la Universidad de Sevilla). Entre sus objetivos se pretende dar voz a los estudiantes para conocer su visión sobre el mundo en el que vivimos y cómo crear un mundo mejor, lo que conecta con esta experiencia y de ahí que animara a los alumnos a participar en el citado proyecto.

III. RESULTADOS: ¿CÓMO EVALUAR EL ÉXITO O FRACASO DE LA EXPERIENCIA?

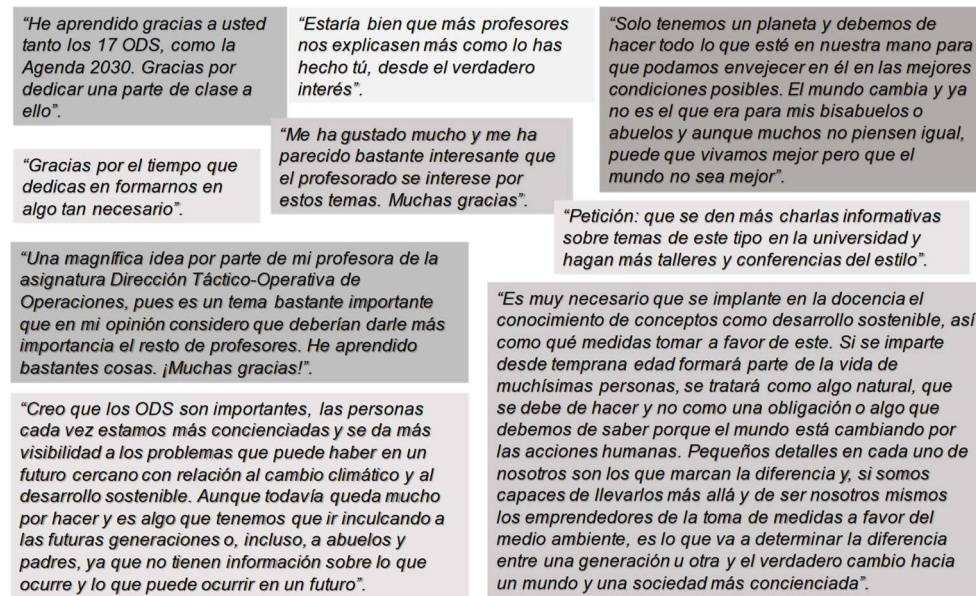
Esta experiencia piloto se inició en el curso 2020-2021 obteniéndose algunos resultados mediante una encuesta online dirigida a los alumnos preparada con un formulario google cuyo enlace fue enviado por correo electrónico. El total de cuestionarios válidos fue 114 (21,5% sobre el total de matriculados). De ellos, 76 fueron de alumnos matriculados en los grupos en los que se desarrolló la experiencia (42% de los matriculados en esos grupos).

Hay que destacar que desde el comienzo del curso los alumnos acogieron muy bien la iniciativa y, su opinión general fue muy buena en relación con la importancia de tratar los ODS en la asignatura e incluso en otras asignaturas de su titulación, lo que se muestra en una de las preguntas del cuestionario. Reflejo de ello son algunos de los comentarios escritos por los alumnos recogidos en la Figura 1.

⁸ “#Global Challenge>. <https://globalchallenge.es/programa/>.

Figura 1.

Opinión de los alumnos sobre la experiencia.



Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Las preguntas del cuestionario se organizaron en 3 bloques con el fin de analizar los siguientes aspectos: 1. Conocimientos sobre los ODS y sobre algunos conceptos con ellos relacionados; 2. Preferencias en relación con modelos de producción y consumo responsable y sostenible; y 3. Acciones que los estudiantes estarían dispuestos a emprender en relación con dichos modelos de producción y consumo.

Con respecto a los resultados del primero de esos 3 bloques (Conocimientos), destacaría que hay una gran mayoría de alumnos que afirman tener conocimiento del concepto Desarrollo Sostenible (el 82,3% afirma tener bastante conocimiento). En el mismo sentido se pronuncian con relación a la Economía Circular, aunque los resultados son algo más bajos.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con relación a los ODS y a la Agenda 2030, pues en ambos casos los resultados son considerablemente inferiores a los de los anteriores conceptos comentados. Lo que se constata para los ODS al comprobar que aunque en torno al 71% conoce que se aprueban en el seno de la ONU y sabe cuántos ODS hay, solo un 58% los sitúa en la fecha correcta.

Por lo que respecta al segundo bloque (Preferencias), la mayoría muestra interés por las empresas que producen de manera sostenible, las empresas locales, los alimentos de cercanía y establecimientos turísticos con prácticas amigables con el medio ambiente y prácticamente la totalidad manifiesta estar interesado en trabajar en una empresa que se preocupa por generar impacto positivo en las personas y en el planeta. Resultados que eran previsibles.

En relación con el tercer bloque (Acciones) destacaría que, en general, los estudiantes muestran también comportamientos de consumo responsable en materia de reciclaje, consumo de plásticos, uso de transporte público y consumo energético. No obstante, se detecta cierta incoherencia en cuanto a dónde realizar las compras entre lo que señalaron como sus preferencias (empresas locales) y las compras que afirman realizan a través de internet.

IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA SEGUIR AVANZANDO

Con esta experiencia he querido mostrar a los alumnos mediante evidencias la importancia de los ODS y de la Agenda 2030 en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y hacerles ver que se puede contribuir a su cumplimiento desde cualquier lugar del mundo, dado que una novedad que incorporan los ODS a los anteriores Objetivos de Desarrollo del Milenio

(ODM), aprobados en la Cumbre de la ONU de 2000, es su universalidad, es decir, que afectan a todos los países y no sólo a los más desfavorecidos.

Habida cuenta de los resultados de la experiencia, creo que iniciativas de este tipo son necesarias para dar respuesta al llamamiento que se nos viene haciendo desde hace años por parte de la ONU y la UNESCO para contribuir a una educación verdaderamente transformadora de la sociedad en materia de Desarrollo Sostenible. Por ello, mi intención es continuar con la iniciativa en los siguientes cursos involucrando a más alumnos y tratar de implementarla en asignaturas de otras titulaciones en las que imparto clases, dado que la experiencia es replicable. Espero también que esta iniciativa anime a otros compañeros a desarrollar experiencias similares en sus asignaturas, de manera que los alumnos perciban verdaderamente la importancia de los ODS y de la Agenda 2030 en las aulas universitarias. Me he propuesto, además, dar a conocer la experiencia en jornadas y encuentros universitarios para que pueda implementarse en asignaturas de otras universidades.

Por otra parte, gracias a esta experiencia y relacionada con ella participo en este curso en dos proyectos importantes: 1. *“Transversalización de la Economía Social y Solidaria en los grados de ADE de Universidades andaluzas para la contribución a los ODS 8 y 12⁹”*; y 2. *“Alianza estratégica de disciplinas para la capacitación ante los desafíos de la ciudadanía¹⁰”*. Los objetivos generales de este último se encuadran en la misión de encontrar fórmulas docentes que desarrollen las competencias del estudiantado para

⁹ Proyecto propuesto por la Universidad de Córdoba en colaboración con otras universidades, incluida la Universidad de Sevilla.

¹⁰ Proyecto de innovación docente multidisciplinar del 3er Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla en el que participan 15 profesores de 4 facultades y 15 asignaturas de 6 títulos.

dar respuestas a las demandas de la ciudadanía con métodos de enseñanza innovadores centrados en el alumno, como, por ejemplo, el aprendizaje basado en retos, teniendo como marco los ODS en las asignaturas con las que participo.

Para concluir, con las acciones emprendidas espero conseguir mi propósito y aportar mi granito de arena a la creación de un mundo mejor.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bugallo Rodríguez, A. y Naya Riveiro, M.C. (2018). "Educación para la ciudadanía global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local". *Revista Lusófona De Educação*, (41), 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>.

CRUE Universidades Españolas. (2018). *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*. Recuperado <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%c3%b1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf>

Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030*. Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/Area%20publicaciones/Plan%20de%20Acci%c3%b3n%20para%20la%20Implementacion%20de%20la%20Agenda%202030.pdf>

Mesa Pinedo, M. (2014). "Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones". *Sinergias- diálogos educativos para a transformação social*, (1), 24-56.

Murga-Menoyo, M.A. (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>.

Naciones Unidas (2015). Resolución 70/1. “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 15 de septiembre de 2015. Recuperado de https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.

Nos Aldás, E., Farné, A. y Al-Najjar Trujillo, T. (2019). Justicia Social, Culturas de Paz y Competencias Digitales: Comunicación para una Ciudadanía Crítica Global en la Educación Superior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 43-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE 233, de 29 de septiembre de 2021, páginas 119537 a 119578. Referencia: BOE-A-2021-15781.

Sachs, J.D., Schmidt-Traub, G., Mazzucato, M., Messner, D., Nakicenovic, N. y Rockström, J. (2019). Six Transformations to Achieve the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, (2), 805–814 DOI:10.1038/s41893-019-0352-9.

SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne. Recuperado de <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf> (edición española).

SDSN (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. New York: Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Recuperado de <https://reds-sdsn.es/accelerating-sdg-education>.

Slavich, G. M. y Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educ Psychol Rev*, (24), 569–608. DOI 10.1007/s10648-012-9199-6.

UNESCO (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf>.

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>.

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.

Capítulo 3. Aprendizaje eficaz y formación docente: Impulsores de la calidad educativa

Dra. María Martha del Socorro Romano Cadena
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Mtra. María del Refugio García Alarcón
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Dra. Karla Coré Moreno Cortes
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Dr. Carlos Osvaldo Romero Romano
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

I. INTRODUCCIÓN

El COVID 19 ha dejado entrever los grandes desafíos y los derroteros globales a los que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, pese a las políticas educativas que desde finales del siglo XX se han venido implementando y las reestructuraciones a los modelos educativos de las universidades, institutos y universidades tecnológicas y pedagógicas públicas y privadas más importantes del país, las cuales forman la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), organismo que impulsa estrategias con visión al 2030 para mejorar la alfabetización a través del involucramiento de las IES, lograr una educación de calidad y desarrollo profesional del docente para propiciar aprendizajes eficaces que promuevan el desarrollo y estilo de vida sostenible, la cultura de paz y valoración de la diversidad cultural facilitando la articulación interdisciplinaria y mejorar la calidad educativa.

La eficacia y pertinencia de los aprendizajes requiere de:

Adoptar un enfoque holístico y coherente, necesario para lograr la armonización entre el contenido de los currículos, la evaluación, la formación docente y el liderazgo y la gestión escolar. Asimismo, se deben

implementar estrategias de evaluación objetiva, pertinente y equilibradas para evaluar los resultados de los aprendizajes y validar los conocimientos, aptitudes y competencias demandadas en el mundo laboral... (UNESCO, 2017, p. 18).

Lo que permitirá aumentar la competitividad, innovación y productividad en las organizaciones, disminuir la desigualdad, la pobreza y el trabajo informal buscando contribuir al desarrollo social y económico.

Partiendo de la premisa de que la educación es la clave para el logro de los ODS de la Agenda 2030 y al estar articulados todos los objetivos de desarrollo sostenible, recobra relevancia la formación docente, considerando que éste es clave en toda institución educativa, es quien facilita la formación integral al construir aprendizajes, desarrollar competencias, transmitir valores y lograr su realización como ciudadanos y ciudadanas en esta sociedad del conocimiento interdependiente e interconectada en un mundo global y plural.

II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 tiene como finalidad garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, a través de la cual se construyan aprendizajes y competencias para promover oportunidades laborales. La formación docente como impulsor de la calidad educativa desde la óptica del ODS 4 impacta en el desarrollo social sostenible. El ODS 4 tiene 10 metas, las 3 últimas son metas complementarias, las cuales son medios de aplicación y articulación para la realización y logro de los 17 objetivos de la Agenda 2030.

2.1. La calidad educativa

Organizaciones como la UNESCO, la OCDE y el BID, entre algunas otras, han señalado desde ya hace varias décadas la necesidad de que los gobiernos impulsen la calidad educativa y fortalecer así los sistemas educativos nacionales, con una visión holística desde los desafíos mundiales de nuestra época. Hoy se demanda jóvenes proactivos, con habilidades para el trabajo cooperativo e independiente, ávidos de investigación, resolución de problemas, autoaprendizaje, etc., con capacidad de adaptación, responsables, puntuales, honestos y otros valores.

Generalmente al hablar de calidad educativa viene a la mente la mejora continua de los procesos y las acciones que contribuyen a mejorar el rendimiento, alcanzar los objetivos, metas y propósitos de cada institución educativa y del sistema educativo en todos los niveles. De acuerdo con Bayne-Jardine et al. (2000) al hablar de calidad educativa debe tomarse en cuenta los resultados de los aprendizajes e involucrar a todos los actores vinculados directamente con el proceso educativo.

La OCDE para México y América Latina señala que la educación superior debe ser flexible, fomentar la integración social y formación integral a través de conocimiento real, eficaz y competencias profesionales.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017 – 2021, señala que la calidad educativa es un fenómeno multifactorial en el que intervienen variables asociadas con: las capacidades intelectuales y disposiciones motivacionales de los estudiantes que ingresan, el bagaje cultural que poseen, el diseño curricular de planes y programas de estudio, la planeación didáctica de cada una de

las experiencias de aprendizaje realizadas en aulas, talleres, laboratorios, prácticas profesionales y servicio social llevadas a cabo tanto en ambientes presenciales como otros mediados por tecnología, el perfil y el desempeño docente, los sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias, los sistemas de gestión administrativo-académica, las instalaciones y los espacios de aprendizaje. Sin ser exhaustiva esta lista da cuenta de la complejidad inherente del aseguramiento de la calidad educativa (2018, p. 29). El PDI enriquece al Modelo Universitario Minerva (MUM) el cual establece las bases para promover el cumplimiento de la Agenda 2030.

La UNESCO (2017) señala que la educación de calidad debe tener una visión humanista, basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad social, así como la rendición de cuentas compartidas. Además, la calidad educativa contempla la infraestructura, recursos, equipamiento, la normativa, los planes y programas de estudio, las capacidades de la plana docente e insumos utilizados en los procesos educativos.

La calidad educativa debe promover mejores oportunidades de aprendizaje para todos, impulsar el desarrollo de manera sostenible, combatir las desigualdades y minimizar la pobreza. Por ende, se mejoran las oportunidades para acceder al mercado de trabajo, llevar una vida más saludable, fomentar la tolerancia entre las personas impactando positivamente para construir una sociedad más pacífica, igualitaria y sostenible.

Sobre este tema la meta 4.7 recomienda a las instituciones educativas actualizar sus planes de estudio, manuales escolares, materiales curriculares, recursos, programas de formación del profesorado, políticas educativas e infraestructura institucional que conlleven a una educación de calidad y al cumplimiento de la meta del ODS 4.

Las metas complementarias del ODS 4 incluidas en la meta 4.7 buscan facilitar la articulación de las siete metas del objetivo 4 de la Agenda 2030; las metas complementarias son:

4.a. Entornos de aprendizaje eficaz, seguro, inclusivo, no violento y eficaz para todos

4.b. Aumentar las becas para los países menos adelantados.

4.c. Garantizar condiciones adecuadas para los docentes, profesionalizarlos de manera eficaz, fortalecer la cooperación internacional, contratarlos y remunerarles adecuadamente.

La ANUIES en 2018 propuso los siguientes ejes, con el propósito de facilitar la gestión del ODS 4 de la educación superior en México.

1. Mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior.
2. Ampliación de la cobertura con calidad y equidad.
3. Mejora continua de la calidad de la educación superior.
4. Ejercicio pleno de la responsabilidad social.
5. Certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior.

2.2. La formación docente

La BUAP reconoce la relevancia de la formación docente, considerándola como elemento en la calidad educativa y como clave en la formación integral del estudiante, el desarrollo de competencias, construcción de valores que contribuyan a la realización plena de ciudadanos y ciudadanas de la sociedad del conocimiento, plural e interdependiente e interconectada.

El PDI - BUAP 2017-2021 (2018), señala lineamientos para cumplir con las políticas federales con el propósito de promover la calidad académica de los profesores universitarios; a través de diplomados, talleres y cursos de actualización que ofrecen tanto las unidades académicas, así como la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico (EFDyDA) y la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC).

La inserción de las TIC en la docencia demanda un profesional competente en saber qué información necesita y saber cómo aplicarla, diseñador de ambientes de aprendizaje mediados por TIC, con capacidad para aprovechar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento (UNESCO, 2004).

En marzo de 1990 en reunión en Jomtien, Tailandia, líderes de la UNICEF, UNESCO, Banco Mundial y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo reconocen que la educación es un derecho universal para todo ser humano, contribuye a lograr un mundo más seguro, el desarrollo social, económico y cultural. Lo cual requiere una visión ampliada centrada en: acceso universal a la educación, fomentar la equidad; priorizar aprendizaje de calidad; ampliar la cobertura educativa y alcance a la educación básica; mejorar los ambientes de aprendizaje; fortalecer concertaciones entre todos

los sectores y actores involucrados, prestando especial atención en el papel profesional de docente y demás personal educativo. Por ende, la formación docente debe ser vista con un propósito integral que potencialice las competencias, saberes y valores, para que de acuerdo a la declaración de Jomtien y la Agenda 2030 sea un proceso de aprendizaje orientado a logros, basado en la adquisición de conocimientos, con técnicas para resolver problemas y aprovechar las oportunidades que la sociedad del conocimiento ofrece en este milenio (UNESDOC, 1990).

La formación y profesionalización docente debe capacitar principalmente al docente en servicio con las nuevas metodologías, teorías, técnicas, y herramientas pedagógicas, para su aplicación en el aula. De acuerdo al Banco Mundial (1996) los programas de educación a distancia para la formación pedagógica en servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces en función de los costos que los programas tradicionales.

La EFDyDA de la BUAP tiene como objetivo estratégico “Apoyar la profesionalización de la planta académica y administrativa en los diferentes niveles educativos, sustentada en mejores prácticas pedagógicas y de gestión utilizando las tecnologías de la información y la comunicación” (BUAP, 2010, p. 2). Asimismo, los programas de formación docente y desarrollo académico en BUAP de acuerdo con el MUM y el PDI 2017-2021 tienen como pilares el constructivismo sociocultural, con enfoque didáctico-pedagógico y el humanismo crítico como sustento filosófico (BUAP, 2010, p. 3).

El constructivismo sociocultural, enfoque rector del MUM, es un enfoque que facilita la transformación del proceso tradicional de enseñanza y aprendizaje, ya que permite establecer andamiajes entre los saberes previos

y los adquiridos en el aula, promueve el aprendizaje colaborativo a través de la investigación, análisis crítico e interacción con el medio físico, social y tecnológico, con el objetivo de aplicar el conocimiento aprendido en la solución de situaciones concretas. (Álvarez et al., 2008)

Los pilares pedagógicos y filosóficos del Modelo Universitario Minerva vigente establecen las condiciones para profesionalización del docente BUAP con el propósito de construir saberes y competencias docentes, garantes de una práctica reflexiva y crítica del aprendizaje eficaz de los alumnos y cumplimiento de las 7 metas del ODS 4 de la Agenda 2030.

La pandemia del COVID-19 dejó al descubierto las áreas de oportunidades de la formación y profesionalización docente, la cual debe ser un agente de cambio proactivo ante situaciones inciertas. Según Martínez (2011) actualmente se exige un cambio de paradigma en los procesos de formación docente, para que sea un animador, un experto en la mayéutica, que buscará situaciones problemáticas reales que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo.

Para lograr lo anterior es relevante que los docentes estén motivados y comprometidos con la para planificar y organizar holísticamente el aprendizaje de sus alumnos, buscando ir más allá del cumplimiento normativo.

2.2.1. La formación docente desde diferentes perspectivas

Freire (2006) comenta que la práctica docente esta permeada por metodologías y enfoques pedagógicos tradicionales (memorizar y adiestrar). La formación debe desarrollar destrezas y habilidades para pensar acertadamente, lo que Freire llama “la conciencia del inacabamiento”, acción

que va más allá del cumplimiento de enseñar las temáticas programadas; sino transformar el conocimiento en significados para una educación humanizadora, fortalecer el desarrollo de valores y generar una formación dinámica en los docentes para desarrollar el pensamiento crítico y humanístico en los alumnos.

Formarse no es solo aprender muchas cosas, resolver una serie de problemas, amontonar títulos y diplomas; sino construirse como persona, reinventarse y proponerse a potenciar los talentos que todos tenemos y convertir en retos de superación las deficiencias y problemas (Pérez, 2000).

Biggs (2008) señala que las estrategias tradicionales no permiten dar respuestas a las necesidades formativas de los actuales estudiantes universitarios, dada la democratización de la matrícula, la diversidad en la composición del alumnado y la necesidad de un mayor acompañamiento para orientar el aprendizaje profundo, por lo que es imperante abordar los procesos educativos desde nuevas formas.

Según Perrenoud (2007) la formación docente debe centrarse en el análisis de la práctica docente para identificar las competencias que conlleven a movilizar recursos cognitivos en los alumnos para desarrollar competencias que den respuesta a los retos actuales; lo que hace necesario priorizar la formación continua del profesorado.

La UNESCO (2004) señala que un docente competente debe enfocar su práctica al aprendizaje en lugar de la enseñanza, asimismo gestionar ambientes de aprendizaje complejos y flexibles, en donde los alumnos construyan el conocimiento de manera colaborativa, la reflexión crítica, la interacción personal y social en los entornos donde se construye el conocimiento.

Cabero (2004) refiere que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas significativas en la formación docente ya que facilitan la aproximación cognitiva entre actitudes y habilidades para diseñar, organizar y gestionar actividades de aprendizaje, trabajar entre pares, etc. Empero, el uso de las TIC en el proceso de E-A, requiere de metodologías y estrategias pedagógicas activas para transitar de un simple modelo transmisionista tradicional a un modelo innovador y transformador.

La formación docente como un impulsor de la calidad educativa, deberá hacer frente con un sentido crítico e innovador a las demandas actuales y las metas del ODS4, desde una acción dirigida a actualizar conocimientos, desarrollar competencias para construir entornos de aprendizajes innovadores en los que se promuevan valores, habilidades y conocimientos eficaces a través de la reflexión y la praxis educativa contextualizada.

2.3. El aprendizaje eficaz

La BUAP (2007) reconoce que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. El constructivismo sociocultural como teoría pedagógica central del MUM establece que el aprendizaje eficaz se construye a partir de una planeación didáctica centrada en el estudiante, para propiciar una formación integral, capaz de conjuntar las dimensiones intelectuales, humanas, éticas, profesionales y sociales que contribuya al desarrollo social. La formación integral fortalece el aprender a conocer, a ser, a hacer, a vivir juntos y aprender a lo largo de la vida, además de aprender a emprender y a desaprender; lo que obliga al docente crear entornos de aprendizajes flexibles, creativos que motiven el interés en los estudiantes.

Según Biggs (2008) en la concepción socio-constructivista, el aprendizaje se genera cuando el estudiante participa activamente, construyendo significados a partir del contenido, actividades individuales o colaborativas concretas, ya que todo sujeto va modificando sus conocimientos con ciertas limitaciones internas y externas según su contexto. Coll (2002) menciona que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento individual e interno que depende de las capacidades cognitivas, los componentes motivacionales, emocionales, la cultura y el contexto del que aprende.

De acuerdo con Freire (2006) el conocimiento no se transmite, se construye, por lo que recobra interés la formación docente para contar con habilidades para comprender, aprehender y contar con competencias para propiciar aprendizaje eficaz, fomentar una cultura de paz y no violencia, así como garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que permita impactar positivamente en el desarrollo social de su comunidad.

EL aprendizaje eficaz permitirá al alumno formular objetivos de aprendizaje, fortalecer el autoaprendizaje e incorporar los conocimientos de manera transversal en nuevas disciplinas, lo que implica una formación integral.

III. CONCLUSIONES

Partiendo del precepto de que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos que contribuyen de manera esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible en la sociedad mundial, es por lo que retoma importancia la formación docente como factor relevante para un aprendizaje eficaz en los alumnos y la calidad educativa, ya que ellos son los responsables de la planeación didáctica y construcción de entornos de aprendizajes eficaces, con apego al programa de estudios oficial.

La formación docente y el aprendizaje eficaz como impulsores de la calidad educativa, de acuerdo con la meta 4.4 del ODS 4 deberán desarrollar en el docente como para el alumno las competencias necesarias para tener mejores oportunidades para acceder a un trabajo bien remunerado o emprender algún negocio.

La BUAP a través de la EFDyDA y DCyTIC ofertan cursos, talleres y diplomados con el propósito de actualizar saberes y desarrollar competencias para la apropiación tecnológica enfocada a la innovación en los entornos de aprendizaje lo que contribuye al cumplimiento de la meta complementaria 4.a Entornos de aprendizaje eficaces. Asimismo, la formación docente continua en la Universidad Autónoma de Puebla busca incrementar la oferta de docentes cualificados, dando cumplimiento a la meta complementaria 4.c de la meta 4.7 Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación por competencias*. Principado de Asturias, Consejería de Educación y Ciencia.

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial. El desarrollo en la práctica*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.

Bayne-Jardine, C., Hoy, C. y Wood, M. (2000). *Mejorando la calidad de la educación*. Routledge.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico. (2010). *Acuerdo EFD*. Recuperado de <http://www.formaciondocente.buap.mx/formaciondocente/files/acuerdo/AcuerdoEscueladeFormacionDocente.pdf>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Modelo Universitario Minerva: Gestión y administración*. BUAP.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. *Gaceta Universidad BUAP*, 37(225), 1-68.

Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea

Coll, C. (2002). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Manchesi.(Compiladores). *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 157 – 188). Tomo II. Alianza Editorial.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno.

Martínez, M. (2011). La Docencia Universitaria hoy. Metas, técnicas y desafíos. *Revista Argos*, 28(55), 108-124.

Pérez, A. (2000). *Más y Mejor Educación para Todos*. (2ª ed.). San Pablo.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (3ª ed.). Graó.

UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Informe*. UNESCO.
Recuperado de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa

UNESCO. (2017) *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación 2030*. UNESCO.

https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Capítulo 4. Aprendizajes socioemocionales del estudiantado y la educación en línea por la pandemia del COVID-19

Norma Beatriz Landa Ceballos

Escuela Primaria “Carlos A. Carrillo” (México)

María Guadalupe Ñeco Reyna

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (México)

Celita Isabel Pinos Rodríguez

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (México)

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación exige grandes cambios y transformaciones, que demandan nuevos rumbos, y compromisos comunes de carácter universal. La tendencia mundial requiere de la construcción de una formación integral del estudiantado, se hace indispensable apegarse a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, concretamente hacia el ODS-4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En este capítulo, se presenta un análisis de la relación entre los Aprendizajes Socioemocionales y la Educación en línea del estudiantado de primaria, durante el confinamiento provocada por la pandemia del COVID-19, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), afectando de manera directa las formas de las relaciones sociales y la Educación Socioemocional de todas las personas, demandando al profesorado ejercer la práctica docente en condición no presencial, y exigiendo utilizar nuevos métodos de enseñanza virtual en línea y a distancia, atendiendo a las indicaciones de la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), como medida para paliar las adversidades de la pandemia.

Ante esta situación se plantean los objetivos de la investigación:

- Describir las habilidades interpersonales del estudiantado de primaria que se vieron “trastocadas” ante la obligada educación en línea
- Identificar las emociones que se manifestaron de forma recurrente, ante su formación en línea
- Determinar las actitudes del estudiantado, que se provocaron derivado del confinamiento por la pandemia del COVID-19.

Se analizan, así, los aprendizajes socioemocionales a la luz de las propuestas teóricas de Jean Piaget (1965), Daniel Goleman (1995), Lev Vygotsky, Icek Azjen y Martin Fishbein (1980), Bisquerra (2011) entre otros, respecto a las emociones y actitudes de autorregulación que, tanto el profesorado como el estudiantado de básica, debieron implementar y adaptar ante la pandemia.

II. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: LOS APRENDIZAJES SOCIOEMOCIONALES ANTE EL CONFINAMIENTO

El contexto escolar de la investigación se desarrolla en el Municipio de Xalapa-Enríquez, capital del del Estado de Veracruz (Mexico). Este territorio se caracteriza, principalmente, por sus actividades económicas como son la prestación de bienes y servicios, industrias, empresas, profesiones y oficios diversos.

La Escuela Federal “Justo Sierra”, con clave 30DPR34811, está ubicada en la colonia Progreso Macuiltépetl, pertenece a la zona escolar 135, sector 10, y ofrece Educación Básica o Primaria.

El nivel de Educación Básica, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) es un quehacer que ha existido a lo largo de los años, conlleva un proceso de enseñanza-aprendizaje que evoluciona a través del tiempo, permitiendo a los docentes la búsqueda e innovación para renovar, brindar e implementar nuevas formas de conocimiento.

Siguiendo a Goleman, el Aprendizaje Socioemocional “es una herramienta fundamental para mitigar los efectos nocivos de la crisis y así crear una nueva condición para el aprendizaje” (Goleman, 1995 p.4), que atienda principalmente al estudiantado.

De igual manera, debe tenerse en cuenta a la sociedad, que demanda respuestas pedagógicas fundamentadas, acorde a la circunstancia mundial que se enfrenta a la pandemia provocada por el COVID-19. Esto exige el desarrollo de la capacidad de adaptación y el desarrollo de habilidades emocionales, que de acuerdo con Bisquerra (2011), sugiere el desplegar actitudes en la resolución y toma de decisiones asertivas y competencia profesional del profesorado.

III. METODOLOGÍA

La aproximación metodológica se basa en el paradigma empírico analítico, con un enfoque cuantitativo, de corte transversal. Este trabajo, el hipotético-deductivo, “es el conjunto de teorías y conceptos básicos, elaborando en forma deductiva las consecuencias empíricas de las hipótesis y, tratando de falsear para reunir la información pertinente” (Guanipa, 2010 p.14). Esto supone la búsqueda de soluciones al problema planteado a través de un procedimiento de inferencia o cálculo formal, que permite desarrollar un razonamiento matemático ante el mundo real. La muestra estuvo conformada por el estudiantado de cuarto grado A, B, C y

D. de educación primaria. El tipo de estudio es descriptivo y el instrumento de recolección de datos fue diseñado expreso para la investigación utilizando una escala Likert.

El método utilizado fue correlacional, que, tomando como referencia a Garcias (2012), tiene como intención valorar la concordancia que preexista entre las dos variables. Es decir, este tipo de estudio mide cada variable y posteriormente evalúa y analiza la correlación entre ambas. En este caso, se evalúa la relación que existe entre la variable de Educación en Línea; con la variable de Aprendizajes Socioemocionales.

El enfoque investigativo es cuantitativo, se denomina así porque trata con fenómenos que se pueden medir (esto es, que se les puede asignar un número) a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos (Hernández, 2014). Su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas, y la predicción de su ocurrencia a partir del desvelamiento de estas, fundamentando sus conclusiones sobre el uso riguroso de la métrica o cuantificación, tanto de la recolección de sus resultados como de su procesamiento, análisis e interpretación (Kerlinger, 2002).

Por otro lado, la recolección de los datos se efectúa en un tiempo específico, considerando un diseño de corte transversal. Acosta (2016 p.15) indica que este diseño “se centra en indagar cuál es el grado de las variables en un periodo proporcionado o determinado, y cuál es la reciprocidad entre grupos de variables en un lugar y periodo de tiempo”.

El utilizar la medición cuantitativa en la investigación, permitió comprobar el supuesto hipotético: En la medida en que la Educación en línea provocada por el COVID- 19, se realice de forma dosificada, respetando los tiempos y actividades escolares del estudiantado, se verán

beneficiados los Aprendizajes Socioemocionales, generando mayor autonomía y empatía en el alumnado y en sus relaciones interpersonales.

La población de interés para la investigación estuvo integrada por el estudiantado que cursa el cuarto grado de los grupos A, B, C y D (Tabla 1). La edad promedio oscila los 9, 10 y 11 años. La población total de participantes es de 60 estudiante. El estudio se realizó durante el periodo Agosto/2020-febrero/2021. Cabe señalar que la investigación se llevó a cabo en pleno confinamiento, a través de clases en línea, y se contó con el apoyo del director para obtener las direcciones y correos electrónicos, tanto de profesoras como sus estudiantes.

Tabla 1.

Población de estudio de los alumnos de 4°.

GRUPOS	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		GRUPO D		Total
Cuarto año	17 alumnos		10 alumnos		13 alumnos		20 alumnos		60
Sexo	M: 10	F: 7	M: 5	F: 5	M: 6	F: 7	M: 6	F: 14	M: 27 F: 33

Fuente: elaboración propia.

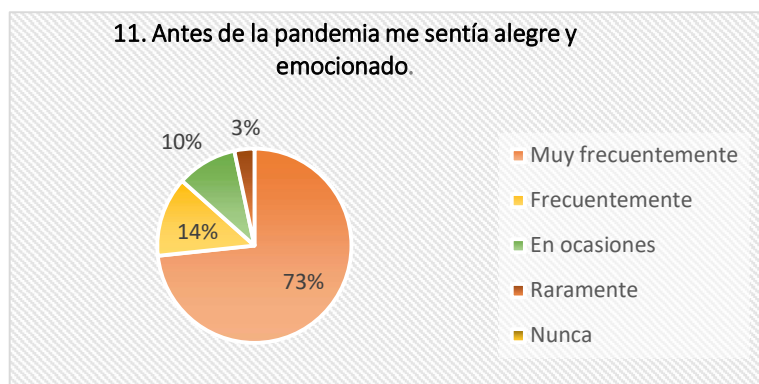
El instrumento empleado fue una escala Likert, que permite al encuestado realizar valoraciones (tales como: “Nunca”, “Raramente”, “En ocasiones”, “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”) sobre ítems consistentes en afirmaciones que llevan a estar de acuerdo o en desacuerdo con esa cuestión (Garcias, 2012). En este caso, para indagar sobre el Aprendizaje Socioemocional y la Educación en Línea.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan solo algunas, de las figuras más representativas de los resultados obtenidos con el tratamiento estadístico:

Figura 1.

Emociones antes de la pandemia.



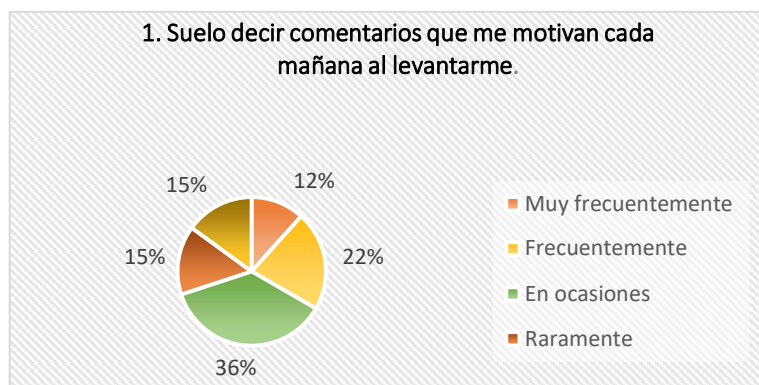
Nota: elaboración propia.

La figura 1, que corresponde con el ítem 11. Antes de la pandemia me sentía alegre y emocionado, se muestra que un 73% de los educandos respondieron que antes de la pandemia se sentían felices, pudiendo convivir con sus compañeros y maestros; jugar en el receso, y desarrollar las actividades que llevaban a cabo. Ahora, bajo la nueva modalidad de educación en línea, se han visto limitados para efectuar y convivir con aquellos que quieren. Asimismo, los resultados denotan que los estudiantes, en ocasiones, se han sentido solos y tristes, y han añorado su escuela.

Por otro lado, un 14% de los encuestados mencionan que antes de la pandemia frecuentemente se sentían, alegres y emocionados. Por otro lado, solo un 10% señalo que, en ocasiones, se sentían alegres y emocionados, antes de la pandemia. Finalmente, el 3% señala que raramente, antes de la pandemia se sentían alegres o emocionados, circunstancia que puede explicarse en estos dos alumnos, que no han sabido explicar las emociones que les produzcan alegría y dicha.

Figura 2.

Uso de comentarios motivacionales.



Nota: elaboración propia.

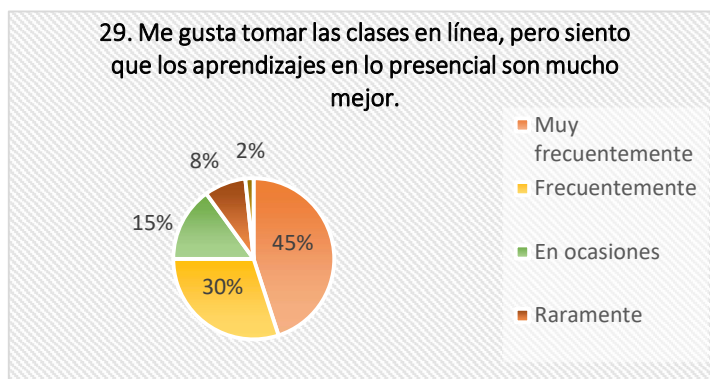
Respecto a la figura 2, que corresponde al ítem uno, Suelo decir comentarios que me motivan cada mañana al levantarme, se puede apreciar que los resultados fueron los siguientes, donde se observa que un 12%, señala que Muy frecuentemente, se dicen comentarios motivacionales cada vez que se levantan por la mañana, se considera que tienen una buena autoestima, conocen lo valioso que son y además saben quiénes son, lo que aspiran y quieren lograr en esta etapa de vida escolar. Un 22% frecuentemente se dice comentarios motivacionales lo que permite

pensar que están cerca de construir una autoconfianza sólida; Por otro lado, el 36% lo hace solamente En ocasiones, se deduce que aún falta que se conozcan y confíen en sí mismos.

Por último, en esta figura 2, se muestra que el 15% Raramente, se hacen comentarios motivacionales, al levantarse cada mañana, lo que puede interpretarse que tienen una autoestima baja y eso les impide verse como personas valiosas, talentosas o simplemente saber quiénes son, qué los caracteriza y define (problemas de auto aceptación). Esto permite detectar la situación de las y los niños en lo familiar.

Figura 3.

Aprendizaje bajo la modalidad en Línea vs. Presencial.



Nota: elaboración propia.

Por último, en la figura 3, que representa al ítem 29, Me gusta tomar las clases en línea, pero siento que los aprendizajes en lo presencial son mucho mejor, se puede afirmar que el 45% menciona que Muy frecuentemente, encuentran gusto al tomar las clases en línea, tal vez porque encuentran la comodidad en su hogar, pero siguen extrañando lo presencial y que les proporcionen herramientas para consolidar los

conocimientos y aprendizajes que deben adquirir durante este grado. Cabe mencionar, que casi nadie estaba preparado para enfrentar esta situación de pandemia. Así mismo, el 30% responde que, Frecuentemente les gusta tomar las clases en línea, pero reconocen que lo presencial es mucho mejor, se refleja nuevamente que el trato y relación personal con sus maestras y compañeros es de su mayor agrado.

El 15% manifiesta que, En ocasiones, les gusta tomar las clases en línea, pero considera que los aprendizajes presenciales son mejores, esto puede leerse como una disposición neutral sobre la adquisición de los aprendizajes bajo las dos modalidades (presencial y en línea). Es en la opción raramente que el 8% manifiesta insatisfacción con respecto de ciertas características en la modalidad en línea y prefiere lo presencial para adquirir los aprendizajes y finalmente en la opción Nunca es un 2% que refleja insatisfacción total, por la modalidad en línea y prefiere lo presencial.

V. CONCLUSIONES

Para concluir, es necesario señalar que los resultados demuestran que las habilidades socioemocionales que se vieron modificadas mayormente en el estudiantado de primaria, fueron el autocontrol de sus emociones y la habilidad para relacionarse con los demás, que incluye el trabajo colaborativo, la comunicación y la resolución de problemas. Se enfatiza que estos alumnos trabajaban desde sus casas, en línea.

Actualmente debe asumirse por parte del profesorado que su conocimiento para el uso de las Tecnologías de la Educación y la Comunicación es insuficiente para el trabajo en Línea. Ante esto, es necesario reconocer que el Sistema Educativo Mexicano requiere de cambios importantes de esquemas alternos y realistas, asegurando la capacitación del profesorado.

Reconocer la urgencia de un regreso a clases que permita reactivar el desarrollo mental y cognitivo de los estudiantes, con actitudes positivas (Fazio, 2006).

Por otro lado, debemos ejercer una crítica profunda de la escuela, la noción actual del currículo, y las formas predominantes de la práctica docente. Sobre todo, ante una situación como la provocada por la pandemia del COVID-19. Buscar alternativas y con ello avanzar, hacia modelos educativos cuya preocupación central sea formar personas para la vida y con educación socioemocional, sin descuidar la salud integral, el derecho a la educación presencial, atención y vida digna de nuestro estudiantado y profesorado.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, I. (2016). Metodología y Diseños de la Investigación Cuantitativa. *Latinoamericana*, 3, 1-6.

Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7.

Fazio (2006). *Actitudes*. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de: <http://www.psycoactiva.com/>

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). Creencia, actitud, intención y comportamiento: una introducción a la teoría y la investigación. *Filosofía y Retórica*, 10 (2)

García, J. (1992). *Educando con valores*. Mirbet.

Garcias, H. (2012). Alcance de los estudios en la investigación. *Revista electrónica de trabajo social*, 8, 12-15.

- Goleman, D. (2010). *La Inteligencia Emocional*. Vergara.
- Guanipa, M. (2010). *Papel de trabajo. Docencia y Currículo*.
Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación*. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de: <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas>.
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Información básica sobre la COVID-19*. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Piaget, J. (1965). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2012). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública. SEP.

Capítulo 5. Aprendizaje de fonemas del inglés con aplicación animada *android*

Amparo Meythaler Naranjo

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Carlos Rubio Mera

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Vicente Guevara Vega

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Francisco Rubio Villagrán

Universidad Técnica del Norte

I. INTRODUCCIÓN

En el marco de los objetivos ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) se contempla la gran meta de mejorar la vida de todos sin dejar nadie atrás. El objetivo 4 se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Todos los miembros de la comunidad educativa deben trabajar para crear sinergias estructurales entre el currículo educativo y los ODS. (Organización de las Naciones Unidas, 2021)

La UNESCO en el marco de EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible) manifiesta que el aprendizaje debe preparar a los estudiantes y educandos de todas las edades para encontrar soluciones a los desafíos de hoy y de mañana. (UNESCO, 2021)

Con estos antecedentes, se planteó la necesidad de mejorar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y dedicar especial importancia a la pronunciación que es el área menos considerada en los programas de enseñanza. Entonces, se propuso desarrollar una aplicación Android que facilite la producción de estos fonemas con una interfaz animada.

II. ANTECEDENTES

A pesar de todos los avances en la industria de la enseñanza, textos, pizarras electrónicas, programas de computadora, los resultados del aprendizaje de idiomas no son muy alentadores. Los estudiantes de las instituciones educativas públicas pasan casi todas sus vidas en las clases de inglés; sin embargo, no logran superar la barrera del nivel elemental. Los docentes se enfrentan a muchas dificultades para determinar las necesidades de pronunciación de los estudiantes; y, muchos docentes tratan de evitar este aspecto debido a que carecen de confianza, habilidades y conocimientos.

La fonología establece la forma en que los fonemas son articulados en un idioma. La fonética; por otro lado, se encarga del estudio de la producción del hablante e incluye las variaciones de los diferentes acentos y alófonos. Sin duda, el desarrollo de estos aspectos de la lingüística ha permitido mejorar algunos aspectos de la enseñanza. Sin embargo, no existen suficientes programas, métodos o materiales apropiados para enseñar pronunciación; por lo tanto, la enseñanza de este campo es limitada.

El desarrollo de aplicaciones para teléfonos inteligentes ha inundado el mercado mundial, según Statista (2021) en el año 2020 se instalaron 466 millones de aplicaciones educativas, muchas de las cuales se dedican a la enseñanza de idiomas. Sin embargo, hay pocas aplicaciones que se concentran en la enseñanza y aprendizaje de fonemas. La aplicación desarrollada concentró su diseño en la producción de los fonemas de tal manera que el estudiante pueda internalizar su pronunciación de manera efectiva.

Las actuales aplicaciones Android para enseñar fonemas disponibles en GooglePlay carecen de una interfaz que permita observar de forma animada el modelado de los órganos de fonación y la articulación del fonema, de tal manera que el estudiante pueda reproducir el fonema hasta internalizar los movimientos adecuados del aparato fonador. Por otro lado, las aplicaciones existentes no están diseñadas para ayudar con la pronunciación de fonemas que no existen en los hablantes latinos. Según Villagrán (2016), la mayoría de los problemas que los estudiantes experimentan cuando hablan se debe al desconocimiento de cómo articular los fonemas que no existen en su idioma nativo. Los hablantes hispanos necesitan internalizar los fonemas 'zero transfer' con la finalidad de que produzcan palabras y oraciones claras. Cuando los estudiantes dominen la pronunciación de los fonemas, la comprensión auditiva será más fácil.

2.1. Enseñanza de Fonemas

Los fonemas 'zero transfer' fueron motivo de preocupación de los lingüistas, pero no fueron incorporados a los cursos regulares de idiomas. La etapa más adecuada para la enseñanza de los fonemas debe ser en el nivel elemental con el fin de que no se produzcan fosilizaciones que más tarde sean difíciles de corregir.

De acuerdo con Villagran (2016), la pronunciación no es simplemente un saber cognitivo, es además un saber fisiológico similar al de practicar un deporte o tocar algún instrumento musical. Los estudiantes necesitan tiempo y motivación para practicar pronunciación. De todas maneras, este es solamente un componente de la habilidad, ya que además se debe tomar en cuenta la parte cognitiva. Por lo tanto, es necesario lograr una mejor comprensión de los aspectos lógicos de la pronunciación. Un estudiante puede ser capaz de escuchar el sonido /Ø/ de manera clara y saber que es

la correcta representación de `th` en la palabra `think`, sin embargo, producirá el sonido /t/

Para Canale (2012), la adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera se encuentra guiada/condicionada por varios factores psicológicos, cognitivos, lingüísticos, ambientales, sociolingüísticos y culturales.

Según Pennington (2014), es necesario que a los estudiantes se les provea de múltiples modelos de la fonología inglesa y que ellos estén activamente involucrados en decidir que aprender y desarrollar su propio proceso de aprendizaje. El trabajo del docente es proveer una amplia gama de experiencias con el idioma y una variedad de ejemplos de producción oral pero siempre teniendo en cuenta el principio de colección y no corrección. Por otro lado, es contraproducente esperar que el estudiante suene exactamente como un hablante nativo.

Según Collins y Mees (2013), la fonética comparada permite que se identifiquen los fonemas que existen comúnmente en los dos idiomas y los que aparecen con diferente distribución, pero los más importantes son aquellos fonemas que no existen en la lengua materna (L1) y que son esenciales para el aprendizaje de la lengua extranjera. Sólo por mencionar un ejemplo, el fonema vocálico [ɪ] high front unrounded lax, no existe en Español y su producción causa muchas dificultades a los estudiantes. Sin embargo, ciertos fonemas existen en el español, pero varían de un lugar a otro, por ejemplo, el fonema [θ] fricativa interdental sordo, se lo conoce en España al pronunciar Ce en Cecilia, pero en Latinoamérica no existe por lo que para nuestros hablantes es un fonema zero transfer.

Krashen (2013), sugiere que existen dos posibles formas de describir el término `interferencia`. Una es desde una perspectiva temporal que describe

la influencia de hábitos anteriores sobre los nuevos aprendizajes. La segunda es desde el punto de vista sociolingüístico que describe las interacciones que ocurren cuando dos comunidades lingüísticas entran en contacto. Ejemplos de esta interacción son, tomar prestado, intercambio de código, y fosilización. Tomar prestado significa la incorporación de material lingüístico de otro idioma. Intercambio de código significa el uso de dos sistemas de comunicación en ambos idiomas. Este fenómeno no indica una falta de competencia sino más bien obedece a estrictas reglas estructurales.

2.2. Aplicaciones móviles educativas

El desarrollo de una aplicación móvil para la enseñanza necesita de un marco de trabajo y una metodología que facilite la construcción en sus diferentes etapas. Además, debe establecerse la usabilidad de la aplicación centrada en su funcionalidad, diseño, accesibilidad, manejo y facilitación de aprendizajes.

Zurita, Baloian, Peñafiel, y Jerez (2019), señalan que los problemas de desarrollo de la aplicación aparecerían por no considerar la usabilidad del producto final y recalcan la importancia de que los softwares educativos incluyan no únicamente una usabilidad técnica sino también una usabilidad pedagógica. Es decir, el análisis de la forma en que una aplicación educativa (incluidas herramientas, contenido, tareas e interfaz) apoya a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

2.3. Necesidades de una aplicación de pronunciación

El uso de multimedia dentro de la aplicación educativa facilita el proceso de aprendizaje y aumenta a la retención de información. El poder repetir el sonido de una palabra o fonema ayuda a los estudiantes en la percepción y conceptualización del fonema (Fouz-González, 2020; Palalas y Wark, 2020). Adicionalmente, la inclusión de imágenes y contenido visual permite

relacionar gráficos con conceptos claves del inglés, aplicaciones como Duolingo utilizan esta estrategia para enseñar vocabulario y pronunciación de palabras (Rogerson-Revell, 2021); otras aplicaciones incorporan videos instructivos indicando la articulación correcta de los fonemas lo cual reduce la influencia del acento en los estudiantes y clarifica la pronunciación de las palabras (Rogerson-Revell, 2021).

Una de las ventajas de utilizar dispositivos móviles como herramientas de educación es que el estudiante puede practicar de forma individual, en un espacio cómodo y en el ritmo que desee (Elaish, Shuib, Abdul Ghani, Yadegaridehkordi, y Alaa, 2017). Aunque algunos investigadores sostienen que el aprendizaje es más efectivo cuando se juntan las indicaciones del instructor con el uso de la aplicación (Fouz-González, 2020), es importante tener en cuenta ambas posibilidades al momento de preparar los ejercicios para el sistema, estos deben ser entendibles y contener todo el material necesario para su ejecución (Palalas y Wark, 2020).

III. METODOLOGÍA

El estudio se fundamenta en los principios del diseño cuasiexperimental que se utiliza cuando se desea conocer la incidencia una variable dependiente que se manipula para observar su efecto sobre la independiente, difieren de los experimentos “puros” en el grado de confiabilidad de la equivalencia inicial de los grupos ya que los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010)

En este caso, se propuso demostrar la incidencia del uso de la aplicación Android con animaciones en el aprendizaje de fonemas. Debido a que los grupos ya están formados, los sujetos no se los puede asignar al azar,

entonces se utilizan los grupos conformados de manera natural en el experimento asignándolos al grupo experimental o control. Los resultados fueron analizados a través del estadístico *t de student* para establecer si existe una diferencia significativa de aprendizaje entre los grupos control y experimental antes y después de la intervención.

El diseño utilizado es un diseño pretest-postest para grupos diferentes en grupo control y experimental. Al grupo experimental fueron asignados dos grupos seleccionados intencionalmente uno de nivel universitario y otro de nivel secundario.

Tabla 1.

Diseño Pretest-postest en Grupo Control y Experimental.

Grupos	Pretest	Tratamientos	Postest
Experimental	O	X1	O
Control	O	X2	O

Fuente: elaboración propia. O= Aprendizaje de fonemas pretest – postest; X1= Aprendizaje en el grupo experimental; X2= Aprendizaje en el grupo control.

El grupo experimental y control fueron sometidos a un pretest en donde se presentaron cinco oraciones que contienen los fonemas de la producción oral inglesa. Estos fonemas debían ser producidos por los estudiantes de acuerdo como ellos lo han adquirido en sus cursos de inglés. Las oraciones contienen varias incidencias del fonema objeto de estudio.

Tabla 2.

Oraciones para el pretest y el postest.

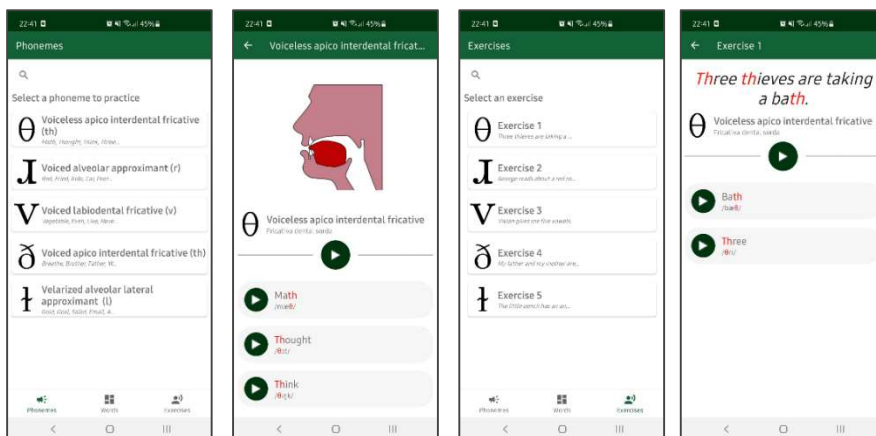
Fonema	Oración
/θ/ fricativa interdental sorda	Three thieves are taking a bath.
/ð/ fricativa interdental sonora	My father and my mother are there.
/ɹ/ aproximante alveolar sonora	George reads about red rose near a rock.
/v/ fricativa labiodental sonora	Vivian gives me five vowels.
/l/ velar alveolar lateral sonora	The little pencil has an angel.

Fuente: elaboración propia.

Durante la intervención, el grupo experimental utilizó la aplicación PAFI (Pronunciación Animada de Fonemas del Inglés) con la guía del docente. La aplicación funciona para cualquier teléfono o tablet Android y se encuentra disponible en Google Play. Luego de instalada, los estudiantes practican la articulación de los fonemas, luego la producción de las palabras y finalmente las oraciones. Luego del tratamiento se vuelve a tomar el test de pronunciación.

Figura 1.

Aplicación PAFI.



Nota: elaboración propia.

Al grupo control también se le somete al pretest de oraciones, pero este recibe la explicación normal del docente de inglés sobre como articular los fonemas, se realizan los ejercicios y se aplica el postest.

3.1. Población y muestra

Al momento existen alrededor de 5800 estudiantes cursando la suficiencia del idioma inglés en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, de los cuales se estima que un 80% no logran producir los fonemas del inglés que no existen en español de manera adecuada. El instituto de idiomas es el encargado de dictar los cursos de inglés como lengua extranjera, el cual es un requisito para graduación. De esta institución se escogieron dos cursos de la cátedra de Realidad y Geopolítica debido a su diversidad en la conformación. Estos cursos tienen estudiantes de las diferentes carreras de la universidad que en su mayoría está cursando el tercer nivel y por lo tanto todos son estudiantes de inglés como lengua extranjera en el instituto de

idiomas. Estos grupos constituyen una muestra intencional no paramétrica para los fines de la presente investigación.

La Unidad Educativa Patria es una institución localizada en la provincia de Cotopaxi que tiene 1250 estudiantes desde nivel parvulario hasta bachillerato. Esta institución cuenta con 45 docentes. El área de inglés como lengua extranjera cuenta con 6 docentes. Los estudiantes reciben 5 horas semanales de inglés. La mayoría de los estudiantes presenta dificultades en la producción oral del idioma extranjero. De esta institución se escogieron los paralelos 9no. A y 9no. B de educación general básica.

3.2. Grupo experimental

Se asignaron al grupo experimental el curso NRC 8476 de la universidad de las Fuerzas Armadas ESPE y el curso 9no A de la Unidad Educativa Patria.

Tabla 3.

Conformación del grupo experimental.

Grupos	Hombres	Mujeres	Total
NRC 8476	11	27	38
9no A	25	13	38
Total	36	40	76

Fuente: elaboración propia.

3.3. Grupo control

Se asignaron al grupo control el curso NRC 7419 de la universidad de las Fuerzas Armadas ESPE y el curso 9no B de la Unidad Educativa Patria.

Tabla 4.

Conformación del grupo control.

Grupos	Hombres	Mujeres	Total
NRC 7419	14	16	30
9no A	19	17	36
Total	33	33	66

Fuente: elaboración propia.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis de resultados del experimento

Luego de ejecutada la intervención para evaluar la efectividad de la aplicación PAFI, se realizó el análisis de los resultados. El análisis consistió en el estudio descriptivo de los resultados de la aplicación del pretest y postest en el grupo control y en el grupo experimental. Además, se realizó la verificación de la hipótesis de trabajo de la investigación a través del estudio estadístico inferencial mediante la prueba t de student.

La hipótesis del trabajo establece que la utilización de la aplicación PAFI producirá una diferencia significativa en el aprendizaje de fonemas.

H: $X1 \neq X2$

Ho: $X1 = X2$

La hipótesis nula manifiesta que no existe diferencias de aprendizaje entre el grupo experimental y control luego de desarrollado el experimento.

4.1. Verificación de la hipótesis

La hipótesis de trabajo sostiene que existe una diferencia significativa en el aprendizaje de fonemas del idioma inglés luego de utilizar la aplicación Android PAFI. La hipótesis nula sostiene que no existe diferencias en el aprendizaje de fonemas entre el grupo experimental (usando PAFI) y el grupo control (método tradicional).

Tabla 5.

Prueba t de Student entre grupos para pretest y posttest.

	Pretest	Posttest		
Grupos	X1	X2	t	p
GE	1.72	2.86	28.03**	<0.001
GC	1.48	2.20	18.55**	<0.001
t	5.34**	11.80**		
p	<0.001	<0.001		

Fuente: elaboración propia.

Todas las interacciones produjeron diferencias significativas en el aprendizaje de fonemas del idioma inglés. El aprendizaje más alto se produjo en el grupo experimental pretest – posttest ($t=28.03^{**}$), comprobando que el uso de la aplicación PAFI produjo buenos resultados en la producción de los fonemas. En el grupo control, que recibió las explicaciones del docente, también se produjo una diferencia de aprendizaje, aunque en menor grado.

V. CONCLUSIONES

El aprendizaje de un idioma depende en gran parte de la internalización de su sistema fonético. Si el estudiante produce adecuadamente los fonemas del idioma extranjero, su comprensión auditiva se verá afectada.

La tecnología educativa tiene en la actualidad mayor acogida en la comunidad educativa especialmente desde el surgimiento de la pandemia de Covid 19. Las aplicaciones educativas para teléfonos y tablets forman parte de la educación formal y no formal de los estudiantes a nivel mundial.

La aplicación PAFI para aprender la pronunciación de fonemas del idioma inglés resulta apropiada para ser utilizada tanto en los cursos regulares como de manera independiente y se encuentra disponible de manera gratuita en Google play.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canale, G. (2012). La Adquisición de /v/ en la Interfonología Español-Inglés: Un Estudio Sociolingüístico de Estudiante Montevideanos. *Estudio de Lingüística Inglesa Aplicada*, 12(1), 153-180.

Collins, B., y Mees, I. (2013). *Practical Phonetics and Phonology*. Routledge.

Elaish, M., Shuib, L., Abdul Ghani, N., Yadegaridehkordi, E., y Alaa, M. (2017). Mobile Learning for English Language Acquisition: Taxonomy, Challenges, and Recommendations. *IEEEAccess*, 5, 19033-19047. doi:10.1109/ACCESS.2017.2749541

Fouz-González, J. (2020). Using apps for pronunciation training: An empirical evaluation of the English File Pronunciation app. *Language Learning y Technology*, 24(1), 62–85. <https://doi.org/10125/44709>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Mc Graw Hill Education.
- Krashen, S. D. (2013). The Effect of Direct Instruction on Pronunciation. *GIST Educational and Learning Research Journal*, (7), 271-275.
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Palalas, A., y Wark, N. (2020). A framework for enhancing mobile learner-determined language learning in authentic situational contexts. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 10(4), 83-97. <http://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020100106>
- Pennington, M. (2014). *Phonology in English Language Teaching*. Taylor and Francis.
- Rogerson-Revell, P. (2021, January 21). Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT): Current Issues and Future Directions. *RELC Journal*, 52(1), 189-205. doi:10.1177/0033688220977406
- Seung Hee, Y., y Minhwa, C. (2019, April 20). Self-imitating Feedback Generation Using GAN for Computer-Assisted Pronunciation Training. Recuperado de <https://arxiv.org/abs/1904.09407v1>
- Statista. (2021). *Global Mobile Education App Downloads by Platforms 2020*. Recuperado de <https://www.statista.com/statistics/1128262/mobile-education-app-downloads-worldwide-platforms-millions/>

UNESCO. (2021). *educación desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS>

Villagrán, F. (2016). *Zero transfer phonemes*. [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador]

Zurita, G., Baloian, N., Peñafiel, S., y Jerez, O. (2019). Applying Pedagogical Usability for Designing a Mobile Learning Application. *Proceedings*, 31-38.

Capítulo 6. Incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el aula de AICLE para trabajar la competencia ciudadana en educación superior

Francisco Pradas-Esteban

Universidad de Alicante

Javier Fernandez-Molina

Universidad de Alicante

Copelia Mateo-Guillen

Universidad de Alicante

I. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito de la Educación Superior suponen una temática de gran interés centrada en la formación de estudiantes. Su importancia dentro del Sistema Educativo Español está estrictamente relacionada con la entrada en vigor de la nueva ley educativa (Montero, 2021): la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). La Ley, según Arnaiz (2019), pretende cumplir con el cuarto objetivo de la Agenda 2030 que aspira a garantizar una educación de calidad. La principal dificultad con la que se encuentran la Agenda 2030 y los ODS en el contexto de la Educación Superior es que muchas de las universidades del territorio nacional no los incluyen en sus programas formativos (Yépez et al., 2020).

La LOMLOE pretende alcanzar el máximo nivel de concienciación de los estudiantes mediante la aplicación de la Agenda 2030 y los ODS, la cual está relacionada con la competencia ciudadana basada en el compromiso con el medio ambiente y la comprensión de las problemáticas sociales (UNESCO, 2017). A través de esta competencia se hace hincapié en el conocimiento de la sociedad en la que los sujetos se desenvuelven, así

como en la necesidad de tomar acción en las problemáticas de esta (Valle, 2021).

Esta investigación vincula la Ley con la puesta en práctica de la Agenda 2030 y los ODS en el aula de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Según la Comisión Europea (2017), la metodología AICLE es una de las más apropiadas para hacer frente a los contextos educativos multilingües por su capacidad de compaginar el aprendizaje de contenidos y lenguas de forma simultánea (Coyle et al., 2010; Bower et al., 2020; Barreto et al., 2021). En el caso del Sistema Educativo Español, las principales asignaturas encargadas de trabajar los contenidos de la Agenda 2030 y los ODS, suelen ser impartidas en una lengua extranjera o cooficial, en función de la Comunidad Autónoma.

II. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es comprobar en qué medida la introducción de la temática relacionada con la Educación hacia la Sostenibilidad a través de la Agenda 2030 y los ODS en la asignatura AICLE fomenta el desarrollo de las competencias sociales y cívicas en el alumnado del Grado. Para ello, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

¿Están familiarizados los futuros docentes de Educación Primaria con los objetivos de la Agenda 2030 y los ODS?

¿Favorece la incorporación de la Agenda 2030 y los ODS en la clase de AICLE el desarrollo de la competencia ciudadana en los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria?

¿Constituye la metodología AICLE un beneficio en el aprendizaje del contenido relacionado con la Agenda 2030 y los ODS?

III. MÉTODO

Este trabajo se centra en la puesta en práctica de una investigación de carácter cualitativo, a través de la cual se pretenden observar cambios en la percepción de los estudiantes sobre la Agenda 2030 y los ODS dentro del aula de AICLE, teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia ciudadana.

3.1. Contexto y participantes

Para llevar a cabo esta investigación, se tomó como muestra de conveniencia a 40 estudiantes de la asignatura de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Dicha asignatura se cursa en el tercer año del Grado en Maestro de Educación Primaria, dentro de la especialidad de Lengua Extranjera: Inglés, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. La asignatura tiene por objetivo formar al alumnado en constructos metodológicos y pedagógicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que introduce numerosos recursos en el aula, como puede ser el uso de las nuevas tecnologías. Por otro lado, brinda al alumnado la posibilidad de desarrollar sus propias unidades didácticas AICLE, lo que permite trabajar tanto el contenido teórico como la competencia lingüística de estudiantes en una segunda lengua.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos consistió en dos cuestionarios de preguntas de respuesta abierta, los cuales permitieron obtener una visión sobre la percepción de las y los estudiantes en torno a lo

que a utilidad se refiere en el uso de la Agenda 2030 y los ODS en el contexto educativo y a nivel personal, o profesional.

En cuanto a la estructura de los cuestionarios, el *pre-test* está conformado por un total de 21 preguntas y el *post-test* por un total de 23. Tanto el *pre-test* como el *post-test* fueron distribuidos entre las y los miembros de la muestra de conveniencia (n=40), a través de un cuestionario de Google, facilitado a las y los participantes mediante el apartado “Anuncios” del Campus Virtual de la Universidad de Alicante.

3.3. Procedimiento

El alumnado de la asignatura de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) respondió al *pre-test* y el *post-test* que tenían como propósito determinar su percepción antes y después de trabajar con los ODS. Mediante estos cuestionarios de respuesta abierta se pretendía conocer el grado de familiarización del alumnado con los ODS y la competencia ciudadana, así como su percepción acerca de los beneficios de la temática ODS en el aula de AICLE.

El *pre-test* se habilitó en el momento previo a la puesta en práctica de la propuesta didáctica que el alumnado diseñó en grupos de máximo 3 personas. Para ello, debieron seleccionar uno de los ODS y diseñar una unidad de contenido AICLE sobre este.

Una vez finalizada y presentada la unidad de contenido ante el resto de compañeras y compañeros, se distribuyó un cuestionario de preguntas abiertas entre las y los miembros de la muestra, el *post-test*. La intención fue observar la evolución de las percepciones del alumnado tras la propuesta didáctica planteada, y determinar si consideraban útil dicha temática a nivel

personal, profesional y a la hora de ponerla en práctica en el aula de Primaria.

IV. RESULTADOS

En la tabla 1, se aprecia que la principal percepción inicial de los estudiantes sobre la introducción de la Agenda 2030 y los ODS en el aula de AICLE es confusa. El 55% de las y los entrevistados no están seguros de los beneficios que se pueden obtener de su aplicación, mientras que el 17,50% considera que se trata de una estrategia motivadora. El 12,50% lo valoran como un enfoque de aprendizaje multimodal, el 7,50% que fomenta la conciencia social y por último, el 7,50% restante lo considera una estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora.

Tabla 1.

Pre-test. Percepción de los estudiantes sobre los beneficios de la incorporación de la temática ODS en el aula de AICLE.

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Inseguro	22	22	0,55	0,55	55	55
Estrategia motivadora	7	29	0,175	0,725	17,50	72,5
Aprendizaje multimodal	5	34	0,125	0,85	12,50	85
Conciencia social	3	37	0,075	0,925	7,50	92,50
Estrategia innovadora	3	40	0,075	1	7,50	100

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la percepción del alumnado sobre la contribución de la Agenda 2030 y los ODS hacia la consecución de un aprendizaje significativo en el aula de AICLE. El 47,5% de las y los entrevistados se mostraban inseguros

sobre si contribuía a este tipo de aprendizaje, mientras que el 25% de los mismos sí que lo consideraban positivo. Además, el 15% lo valora como un proyecto que favorece el aprendizaje innovador, el 7,5% como una forma contribuir a la mejora de la sociedad, y el 2,5% como estrategia que fomenta la conciencia social.

Tabla 2.

Pre-test. Percepción de los estudiantes sobre la contribución de la incorporación de la temática ODS hacia el aprendizaje significativo en el aula AICLE.

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Inseguro	19	19	0,475	0,475	47,50	47,5
Aprendizaje significativo	10	29	0,25	0,725	25,00	72,5
Proyecto innovador de aprendizaje	6	35	0,15	0,875	15,00	87,5
Mejorar la sociedad	3	38	0,075	0,95	7,50	95
Conciencia social	2	40	0,05	1	5,00	100

Fuente: elaboración propia.

Con relación al nivel de pertinencia de la incorporación de la Educación hacia la Sostenibilidad en el aula de AICLE, el 42,50% lo valoraban como una propuesta positiva que fomenta el aprendizaje de contenido a través de segundas lenguas. No obstante, el 32,50% se mostraba inseguro ante la pregunta, el 17,50% lo consideraba como una metodología rica en estrategias, el 5% califica la propuesta de innovadora, y, por último, el 2,50% hace referencia al desarrollo mental del alumnado.

Tabla 3.

Pre-test. Percepción de los estudiantes sobre el nivel de apropiación de la Educación hacia la Sostenibilidad en el aula de AICLE.

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Contenido a través de L2	17	17	0,425	0,425	42,50	42,5
Inseguro	13	30	0,325	0,75	32,50	75
Gran variedad de estrategias de E-A	7	37	0,175	0,925	17,50	92,5
Metodología innovadora	2	39	0,05	0,975	5,00	97,5
Desarrollo mental	1	40	0,025	1	2,50	100

Fuente: elaboración propia.

El 32,50% de los entrevistados no tienen clara la importancia de la ciudadanía y los problemas sociales en el aula de AICLE. El 17,50% considera de gran importancia la conciencia social, el 17,50% estima que son necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico. Un 12,50% los califica como relevantes para la educación, el 12,50% considera que la sociedad influye sobre el aprendizaje, el 5% determina que mejoran el futuro, y, por último, el 2,50% establece que suponen una fuente de vocabulario a aprender.

Tabla 4.

Pre-test. Percepción de los estudiantes sobre la importancia de la ciudadanía y problemáticas sociales en el aula de AICLE.

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Inseguro	13	13	0,325	0,325	32,50	32,5
Conciencias social	7	20	0,175	0,5	17,50	50
Pensamiento crítico	7	27	0,175	0,675	17,50	67,5
Temática relevante para la educación	5	32	0,125	0,8	12,50	80
La sociedad influye en el proceso de E-A	5	37	0,125	0,925	12,50	92,5
Mejora el futuro	2	39	0,05	0,975	5,00	97,5
Aprendizaje de vocabulario de la vida diaria	1	40	0,025	1	2,50	100

Fuente: elaboración propia.

Tras la introducción de la Agenda 2030 y los ODS en el aula de AICLE, y en relación con la utilidad que suponen a nivel personal, el 37,50% considera que son conocimientos de gran valor. Además, el 25% determina que cumplen con la función de concienciación social, el 20% de los entrevistados relaciona su utilidad con la protección del planeta, el 10% establece que se trata de una temática beneficiosa para la educación, y el 5% señala que facilita la comprensión de la sociedad. No obstante, el 2,50% se muestra inseguro ante la utilidad de la Educación hacia la Sostenibilidad.

Tabla 5.

Post-test. Percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la Agenda 2030 y los ODS a nivel personal dentro del aula de AICLE.

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Conocimientos útiles	15	15	0,375	0,375	37,50	37,5
Concienciación social	10	25	0,25	0,625	25,00	62,5
Protección del planeta (ambiental)	8	33	0,2	0,825	20,00	82,5
Beneficioso para la educación	4	37	0,1	0,925	10,00	92,5
Comprensión de la sociedad	2	39	0,05	0,975	5,00	97,5
Inseguro	1	40	0,025	1	2,50	100

Fuente: elaboración propia.

Según el 45% de entrevistados, la Agenda 2030 y los ODS son conocimientos esenciales para el profesorado de AICLE, y el 22,50% consideran que juegan un papel fundamental en la concienciación social del personal docente. Además, el 12,50% lo clasifican como un elemento de gran importancia en educación, el 10% determina que favorece la consecución del aprendizaje significativo y el 5% señala que su papel en el personal docente está orientado a la mejora del futuro. Por el contrario, el 5% se muestra inseguro ante la pregunta.

Tabla 6.

Post-test. Percepción de los estudiantes sobre el papel de la Agenda 2030 y los ODS en los docentes de AICLE

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Conocimiento esencial en docentes	18	18	0,45	0,45	45,00	45
Conciencia social	9	27	0,225	0,675	22,50	67,5
Importante en educación	5	32	0,125	0,8	12,50	80
Aprendizaje significativo	4	36	0,1	0,9	10,00	90
Mejorar el futuro	2	38	0,05	0,95	5,00	95
Inseguro	2	40	0,05	1	5,00	100

Fuente: elaboración propia.

El 40% de los encuestados establece que la temática ODS es motivadora y facilitará el aprendizaje del alumnado. Además, el 22,50% señala el desarrollo de la conciencia social, aunque el 12,50% se muestra inseguro ante dichos beneficios. Por otro lado, el 10% determina que es una temática de gran importancia a nivel educativo, el 10% considera que contribuye a la consecución del aprendizaje significativo, y, por último, el 5% de las y los encuestados destaca el interés por una temática de actualidad.

Tabla 7.

Post-test. Percepción de los estudiantes sobre los beneficios de introducir la temática ODS en el aula de AICLE de Ed. Primaria.

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Temática motivadora	16	16	0,4	0,4	40,00	40
Conciencia social	9	25	0,225	0,625	22,50	62,5
Inseguro	5	30	0,125	0,75	12,50	75
Importante en educación	4	34	0,1	0,85	10,00	85
Aprendizaje significativo	4	38	0,1	0,95	10,00	95
Temática de actualidad	2	40	0,05	1	5,00	100

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, según la práctica totalidad de las y los encuestados (92,50%), la metodología AICLE para trabajar la Agenda 2030 y los ODS en el ámbito universitario es adecuada. A pesar de ello, una pequeña minoría de los mismos (7,50%) muestra una percepción totalmente opuesta.

Tabla 8.

Post-test. Percepción de los estudiantes sobre el nivel de adecuación de la metodología AICLE para ser usada a nivel universitario

Tabla	n_i	na_i	P_i	Pa_i	$\%_i$	$\%a_i$
Si	37	37	0,925	0,925	92,50	92,5
No	3	40	0,075	1	7,50	100

Fuente: elaboración propia.

V. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en las tablas del *pre* y *post-test* observamos que, inicialmente las y los participantes se mostraban inseguros sobre si existen beneficios derivados del uso de la Agenda 2030 y los ODS (tabla 1) y sobre la utilidad de la metodología y temática para la consecución de un aprendizaje significativo (tabla 2). Tal y como muestran los resultados de *post-test* dichas percepciones de inseguridad disminuyen. Las y los estudiantes se sienten cómodos trabajando con esta metodología (tabla 5), y consideran que sí existen beneficios derivados de su aplicación (tabla 7). Entre dichos beneficios cabe destacar la consecución de un aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia ciudadana y conciencia social.

Cabe destacar que, inicialmente la mayor parte de las y los encuestados se mostraron dubitativos sobre la aplicabilidad de la Agenda 2030 y los ODS dentro del aula de AICLE, y pocos fueron capaces de enumerar propuestas didácticas para ello (tabla 3). De otro modo, los resultados obtenidos en el *post-test*, indican que casi la totalidad del alumnado afirma que se trata de una temática innovadora y actual para la enseñanza de contenidos dentro del aula universitaria a través de dicha metodología (tabla 8).

Asimismo, si bien gran parte del alumnado no conocía, en principio, cuál podría ser el papel de la ciudadanía y la conciencia social dentro del aula AICLE, y solamente enumeraron algunos beneficios derivados de su inclusión (tabla 4), en el *post-test* (tabla 6) la mayor parte consideró fundamental el papel de la conciencia social en la labor docente, al tratarse de un tema de gran importancia en educación y que contribuye a la mejora del futuro de la sociedad en la que vivimos.

Por tanto, y a pesar de ciertas inseguridades iniciales por parte del alumnado, las y los encuestados valoran AICLE como una metodología adecuada para la inclusión de la Educación hacia la Sostenibilidad. Dicha percepción de utilidad queda corroborada tras el post-test, considerando que a través de la misma se consigue fomentar la competencia ciudadana en el aula. El planteamiento de la presente investigación refleja la importancia de trabajar temáticas globales y la identificación de competencias transversales dentro del aula de AICLE. Este estudio inicial conduce a una posible futura línea de investigación para estudiar el nivel de motivación en la adquisición de contenido en lengua extranjera de los estudiantes a la hora de trabajar con la temática ODS en el aula de AICLE.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-51.
- Baïdak, N., Balcon, M.P., y Motiejunaite, A. (2017). *Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe*. Eurydice.
- Barreto, M., Aguirre, R. E., y Serra, M. Á. (2021). Beneficios del método AICLE/CLIL para el aprendizaje de una lengua extranjera a través del aula invertida. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32). 197-215.
- Bower, K., Coyle, D., Cross, R., y Chambers, G. (2020). *Curriculum integrated language teaching: CLIL in practice*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning. CLIL*. Cambridge.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.

Montero, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, (23), 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Valle, J. M. (2021). Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la Unión Europea. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (386), 33-39.

Yépez, P., Álvarez, R., y Barcos, I. (2020). Una visión salubrista de la convergencia estratégica para la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(1), 1-16.

Capítulo 7. Discurso de odio transfobo en Twitter: la Identidad "Radfem" como generadora de relatos discriminatorios

Andrea Tuero Álvarez
Universidad de Oviedo
Soraya Calvo González
Universidad de Oviedo

1. MARCO TEÓRICO

Desde diferentes disciplinas se han propuesto varios tipos de identidades que se activan en función del contexto y que favorecen distintos comportamientos (Gómez y Vázquez, 2015a). De esta forma, las identidades digitales resultan una extensión de la vida analógica al ser generadas a partir del autoconcepto personal (Calvo, 2016) y se construyen a partir de sus interacciones en las plataformas digitales “donde el sujeto habita, se autodefine, se relaciona y llega a ser una o más identidades que habitan la red” (Del Prete y Redon, 2020, p. 2). Las dinámicas presentes en estas interacciones no son esencialmente diferentes a las que se dan entre las personas en entornos no digitales, si no que están atravesadas por los mismos elementos de poder, jerarquía y privilegio (Del Prete y Redon, 2020). Desde esta perspectiva, la identidad digital es una práctica social, una acción performativa que surge a raíz de la interacción (Núñez et al., 2004) y a través del lenguaje y el discurso cultural (Butler, 1993), ya que es constituida, exhibida y modificada discursivamente, gracias a la narrativa del sujeto, quien utiliza los elementos disponibles en los entornos digitales para expresar atributos identitarios significativos y relevantes culturalmente.

Así, cobra una especial relevancia la puesta en escena de la identidad digital del componente político e ideológico del discurso. Tal y como Van Dijk

afirma, los discursos son concebidos como acciones que se desarrollan en los procesos comunicativos de las personas usuarias del lenguaje en situaciones sociales y dentro de una sociedad y cultura específicas (como se citó en Fuica, 2013); a partir de esto es fácil percibir la presencia de una hegemonía ideológica y del discurso que influye y condiciona las representaciones, referentes y significados de las personas en los entornos digitales, los cuales se convierten en un lugar de reproducción de ideales o creencias que limitan, inhiben y censuran posturas o pensamientos (Del Prete y Redon, 2020). En las redes sociales el posicionamiento ideológico forma parte de los elementos que configuran las identidades digitales y permite a las personas no sólo posicionarse políticamente si no establecer interacciones con personas podrían resultar vínculos significativos.

La Fusión de la Identidad (Gómez et al., 2011) tiene lugar cuando la identidad social se vuelve un componente esencial del autoconcepto personal, por lo que las identidades personal y social se dotan de significado mutuamente. Esto implica un sentimiento visceral de unión con el grupo (Gómez y Vázquez, 2015b) y es motivado por la experiencia significativa que ofrece esta pertenencia grupal (Henríquez et al., 2020).

Este sentimiento de unión sería uno de los principales motivadores del comportamiento extremo en favor del grupo, especialmente cuando existe una amenaza a la identidad grupal o personal. En este sentido, se ha relacionado la fusión de la identidad como factor clave del radicalismo grupal, entendido como la expresión a través de comportamientos violentos de una ideología política con la que una persona está altamente comprometida (Horgan, 2009). Si la violencia es considerada por el endogrupo como un medio legítimo para conseguir el significado, las

personas fusionadas pueden llegar a comprometerse con esa violencia y llevar a cabo conductas radicales (Lobato, 2019).

En relación con el radicalismo hacia el exogrupo, son relevantes las aportaciones del modelo de cinco pasos de Reicher et al. (2008), el cual trata de explicar a través de cinco pasos el proceso de desarrollo del odio colectivo y las conductas de extrema gravedad (Gómez y Vázquez, 2015b). El primero de estos pasos es la *identificación*, que consiste en la creación de un endogrupo cohesivo que orienta la forma en la que interpretamos la realidad y lo que nos resulta relevante de ella. El segundo paso es la *exclusión de comunidades externas* al endogrupo, que son entendidas como rivales. Así, el siguiente paso es la *amenaza* que estas comunidades suponen para el endogrupo y lo ponen en peligro (Gómez y Vázquez, 2015b); se considera al exogrupo no solo fuera del “nosotros” si no “contra nosotros” (Reicher et al., 2008). El cuarto paso es el énfasis de la *virtud* del endogrupo, entendiéndola como la única válida y significativa. La defensa de esa virtud que se ve amenazada por el exogrupo da lugar al último paso, que es la *celebración* de la destrucción del exogrupo. Así, la crueldad y brutalidad se ven justificadas por la representación de la relación endogrupo-exogrupo.

Este tipo de dinámicas sociales y las teorías que buscan explicar por qué las personas actúan de determinada forma dentro del grupo pueden relacionarse con los conflictos que en los últimos años están sucediendo en espacios y discursos feministas. El feminismo en la actualidad resulta un proyecto diverso, “en el que coexisten diferentes posiciones ideológicas y vitales, materializadas en las diferentes corrientes del feminismo” (Duarte y García-Horta, 2016, p. 134). Estas diferencias crean, en ocasiones, divisiones en el discurso y desacuerdos en la agenda política feminista. Un

ejemplo es la movilización contra la proposición de la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans en España. Este recelo hacia esta normativa propuesta tiene su origen en la forma en que estas mujeres, que promocionan la corriente denominada “feminismo radical”, entienden el sujeto del feminismo. Con el auge de las reivindicaciones por los derechos LGTBI+ muchas mujeres feministas se han acercado ideológicamente a las corrientes conservadoras (Hines, 2020) y se han expandido en el escenario de la denominada “Cuarta ola feminista”, legitimados por unos discursos centrados, según Rubin, en narrativas anti sexo y en la construcción de un lugar ontológico de la mujer víctima (como se citó en Corazza, 2019). Estos aspectos adquieren forma en un discurso que resulta profundamente transfóbico que encuentra resistencias en el resto de la comunidad feminista, en la que generalmente se entiende que la identidad de género de una persona supera la biología. Por ello, y dado que la red social de Twitter funciona como un espacio de propagación de información y conocimiento, así como un lugar de discusión sobre asuntos de justicia social (Konnolly, 2015), es evidente que estas discrepancias entre los feminismos encuentren un espacio de debate e incluso enfrentamiento en esta red social. Son estas diferencias ideológicas, junto con el gran peso que tiene el feminismo en las identidades de muchas mujeres que protagonizan estas confrontaciones, lo que en numerosas ocasiones motiva conductas de violencia contra quienes son representadas como una amenaza a los derechos de las mujeres.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos generales y específicos

El fundamento empírico que apoya esta propuesta es el rol hegemónico del discurso feminista que atenta contra la identidad de las mujeres trans, en concreto, representado en Twitter por parte de mujeres con una identidad concreta, considerando este espacio digital no solo como una extensión de los espacios analógicos de debate feminista, sino también como un espacio generador de ideario colectivo explícito. Por todo ello, la motivación principal que hay detrás de este estudio es conocer las implicaciones de la identidad como marco definitorio del discurso de odio y de la radicalización, que genera como consecuencia la discriminación multidimensional de las mujeres trans y la vulneración de sus derechos humanos internacionalmente (Pearce et al., 2020). Así se pretende analizar las líneas definitorias de este discurso transexcluyente de usuarias de España, así como establecer relaciones entre este discurso y la auto-representación identitaria Radfem. A través de este análisis y teniendo como marco de referencia la identidad grupal como espacio generador del discurso de odio y de la radicalización se persigue la detección de las líneas estratégicas del discurso en torno a la radicalización ideológica del colectivo analizado.

Objetivos específicos

- Analizar el discurso transexcluyente en Twitter en España desde el enfoque del Modelo de cinco pasos de odio colectivo.
- Aproximarse a los elementos identitarios de la categoría “RadFem”.
- Conocer las estrategias discursivas transexcluyentes de las feministas radicales en España.

2.2. Metodología cualitativa

La presente investigación se enfoca en un marco metodológico cualitativo, el cual busca describir y desgranar las características de diferentes fenómenos, en este caso sociales, que tienen impacto en un contexto concreto y desde la perspectiva de las personas que la viven (Hernández-Arteaga, 2012). Las interacciones grupales permiten la construcción de rutinas y símbolos muy presentes en la vida cotidiana que responden a procesos de intersubjetividad en los que se basa la formación de los saberes en contextos específicos (Villegas y González, 2011). En base a este enfoque, estos contextos son entendidos como espacios donde los sujetos llevan a cabo sus acciones y se convierten en escenarios de producción de vida.

2.3. Técnica de recogida de información

La técnica específica desplegada en esta propuesta de investigación es el análisis de contenido en redes sociales. Así, trataremos de examinar las representaciones discursivas utilizadas en un contexto concreto centrandó la atención en elementos tales como las palabras redundantes y/o centrales en los mensajes desplegados, los simbolismos icónicos, la caracterización de los actores sociales (individuales y colectivos) involucrados, o la autorepresentación de los agentes que protagonizan el diálogo. Todo ello nos permitirá emerger categorías relevantes para entender el discurso y comprender posicionamientos y posibles conflictos ideológicos y políticos derivados del mismo.

El contenido concreto que se va a abordar es el feed de mensajes publicados en Twitter en el espacio temporal que coincide con la celebración y las fechas previas del Día Internacional de las Mujeres (del 1 al 8 de marzo

del 2021) y que incluyen el hashtag #NoLeyTrans. Una vez detectado el mapa general de conversación en torno a estas fechas y a este hashtag, y gracias a la aplicación de monitorización de Twitter denominada Mentionmapp, se comprobará quiénes son las referentes más significativas en términos de presencia (seguidores/as) y viralidad (RT, Me Gustas y demás interacciones). Se seleccionarán un número de perfiles por determinar aplicando al listado global de referentes detectados por la aplicación Mentionmapp los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- Que sean personas identificadas como mujeres.
- Que estén ubicadas geográficamente en España y que escriban en castellano.
- Que incluyan alusiones explícitas y específicas a la identidad “feminista radical” en su perfil descriptivo (p.e. “Radfem”).

Una vez se hayan aplicado estos filtros, se descargarán todos los *tweets* producidos por cada una de estas personas en torno a los criterios iniciales de búsqueda (fechas y hashtag) y se procederá al análisis de las informaciones encontradas. Es preciso señalar que los *tweets* pueden componerse de informaciones tanto en formato textual (en este caso, mensajes escritos en redes sociales -*tweets*- y demás componentes comunicativos como hashtags o emojis) como en formato imagen (principalmente memes).

La herramienta que se aplicará a estos datos será creada *ad hoc* para este trabajo y está inspirada en el proceso de cinco pasos que explica el desarrollo del odio colectivo de Reicher et al., (2008). Por tanto, se aplicará un cuadro de doble entrada en donde por un lado se concretan cada uno de

los pasos anteriormente señalados y por el otro se procederá a la descripción, identificación y ejemplificación de los mismos en cada *tweet* y sus elementos comunicativos (texto e imagen). Nos apoyaremos en el desarrollo teórico de Reicher et al., (2008) para llevar a cabo esta aproximación analítica de generación de categorías inductivas, constituyéndolas a posteriori (Arbeláez y Onrubia, 2014), es decir, a medida que se proceda a la lectura de los tweets, y poniendo el foco en el rigor científico del proceso (Gioia et al., 2012).

2.4. Análisis de datos

En este trabajo se realizará el análisis de dos tipos de elementos: de contenido (los tweets) y numéricos (frecuencias de RT, número de me gustas o de respuestas).

Tras la observación directa y la lectura de cada uno de los tweets seleccionados, se procederá a hacer un resumen de los mismos, detectar los elementos clave (hashtag, imágenes o conceptos clave) y codificar cada uno de los tweets. Posteriormente añadiremos las frecuencias del tweet (número de me gustas, RT y respuestas). De esta manera completaremos la tabla de análisis y obtendremos un mapa general de las características de cada uno de los tweets seleccionados. En él se harán explícitas las relaciones y jerarquías entre elementos de análisis, en términos de significado y de impacto en la red.

Una vez obtenemos ese mapa general, pasaremos a aplicar específicamente la herramienta de investigación para obtener información en base a los precursores de categorías, que en este caso corresponden a las incluidas en el modelo de Reicher et al., (2008) desarrolladas en anteriores apartados de esta propuesta. Este análisis más profundo que

obtenemos del contenido de los tweets nos permitirá avanzar en la sistematización del discurso y en la generación de categorías emergentes que nos ofrezcan una visión general del relato y, por tanto, del ideario colectivo generado.

Por último, se procederá a interpretar los datos obtenidos y expresar lo encontrado en el análisis basándonos en el mapa de categorías y las relaciones entre ellas. Se finalizará el proceso con la redacción de los resultados y la comparación de estos con las referencias bibliográficas.

Cabe mencionar que, dado que el análisis cualitativo es flexible y emergente (Portilla et al., 2014), debe existir la posibilidad de generar cambios en el planteamiento del método una vez este se pone en marcha, al dar con una realidad que la investigadora no conoce a priori y que puede requerir de modificaciones, por ejemplo, en los criterios de exclusión e inclusión de la muestra.

2.5. Cronograma

La estructura bajo la que se ha diseñado esta investigación responde a una serie de fases que son enumeradas a continuación, bajo el supuesto de un proceso que será desarrollado a lo largo de un curso académico de la UNED, desde el inicio (octubre) hasta su finalización (junio).

1. Delimitación del objeto de estudio y justificación.
2. Revisión bibliográfica y trabajo a partir de fuentes relevantes.
3. Definición de objetivos de investigación.

4. Diseño metodológico: enfoque, planteamiento y diseño de herramientas, definición de muestra, descripción de fases de investigación.
5. Acceso al campo y recolección de los datos.
6. Análisis de los datos.
7. Redacción de discusión y conclusiones.
8. Detección de limitaciones de la investigación y propuesta de mejora y líneas futuras.
9. Elaboración final del informe de investigación.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.

Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Calvo, S. (2016). *Identidades (no solo) digitales. Aproximación al modelo de comunicación afectiva en redes sociales de la juventud asturiana. Implicaciones para la intervención socioeducativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/40604>

- Del Prete, A. y Redon, S. (2020). Las redes sociales online: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1), 86-96.
- Duarte, J. M. y García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158.
- Fuica-González, C. (2013). El discurso político de resistencia en las redes sociales: el caso de los memes desde una perspectiva crítica y multimodal. *Contextos*, 30, 37-48.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., y Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, 16(1), 15-31.
- Gómez, Á. y Vázquez, A. (2015a). Personal identity and social identity: two different processes or a single one? / Identidad personal e identidad social. ¿Dos procesos diferentes o uno solo?, *Revista de Psicología Social*, 30(3), 468-480.
- Gómez, Á., y Vázquez, A. (2015b). El poder de “sentirse uno con un grupo”: fusión de la identidad y conductas progrupales extremas. *Revista de Psicología Social*, 30(3), 1-31.
- Gómez, A., López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Paredes, B. y Martínez, M. (2016). Morir y matar por un grupo o unos valores. Estrategias para evitar, reducir y/o erradicar el comportamiento grupal extremista. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 122-129.

- Hernández-Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros Rostros*, 14(27), 57-68.
- Hines, S. (2020). Sex wars and (trans) gender panics: Identity and body politics in contemporary UK feminism. *The Sociological Review*, 68(4), 699-717.
- Horgan, J. (2009). *Walking away from terrorism: Accounts of disengagement from radical and extremist movements*. Routledge.
- Lobato, R (2019). En busca de los extremos: tres modelos para comprender la radicalización. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 5(2), 107-125.
- Núñez, F., Ardèvol, E. y Vayreda, A. (2004). *La actuación de la identidad online: Estrategias de representación y simulación en el ciberespacio*. Ciberart.
- Pearce, R., Erikainen, S., y Vincent, B. (2020). TERF wars: An introduction. *The Sociological Review*, 68(4), 677–698.
- Portilla, M., Rojas, A. F. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universidad y Salud*, 3(2), 86-100.
- Reicher, S., Haslam, S. A., y Rath, R. (2008). Making a virtue of evil: A five-step social identity model of the development of collective hate. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1313-1344.

Vázquez, A., Gómez, Á., Ordoñana, J. R., Swann, W. B., y Whitehouse, H. (2017). Sharing genes fosters identity fusion and altruism. *Self and Identity*, 16(6), 684- 702.

Villegas, M. M. y González, F. E. (2011). La Investigación Cualitativa de la Vida Cotidiana: Medio Para la Construcción de Conocimiento Sobre lo Social a Partir de lo Individual. *Psicoperspectivas*, 10(2), 35-59.

Capítulo 8. Etnia y raza: dos conceptos diferentes a menudo entremezclados. Una reflexión filosófica acerca de la raza y su carácter biologizante y la problemática de confundirla con la etnia

Celia Martínez González
Universidad de Oviedo

1. DOS CONCEPTOS: ETNIA Y RAZA

En el discurso ordinario no suele establecerse una diferencia explícita entre los términos “etnia” y “raza”, siendo a menudo utilizados de forma indistinta. Lo mismo sucede con sus términos asociados “xenofobia” y “racismo”, pues es habitual calificar todo como *racismo*. Si bien en principio esto pudiera no parecer demasiado problemático si se considerase como una mera disquisición terminológica, la reflexión filosófica sobre la raza evidencia que sí existe una problematicidad a la que se debe prestar atención. Tomando como punto de partida una perspectiva filosófica de constructivismo social, la problematicidad reside en que el concepto ordinario de raza (esto es, el concepto que se utiliza en contextos sociales ordinarios) lleva asociado consigo un carácter biológico y biologizante que debería ser evitado.

En este capítulo centraremos la atención específicamente en los conceptos de raza, pero para comprender la problemática a la que se hace referencia en el título es necesario explicitar cómo se definen los dos términos enfrentados. Para ello utilizaremos dos referencias clave: el diccionario de la Real Academia Española y el Oxford English Dictionary, dado que recogen el uso que se hace de las palabras. De acuerdo con el primero, “etnia” remite a una “comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Sin

embargo, en el Oxford Dictionary se define lo étnico como esencialmente cultural: “connected with or belonging to a group of people that share a cultural tradition” (Oxford University Press, s.f., definición 1). Hay una divergencia patente entre estas definiciones, pues en la primera se incorpora la dimensión racial a lo étnico, mientras que en la segunda lo étnico queda limitado a lo cultural. Mientras que hay un consenso general con respecto a la definición de lo étnico como algo ligado a rasgos culturales, lo racial se torna un elemento confuso en nuestro imaginario. De acuerdo con la definición de la RAE, lo racial se incluye en lo étnico, pero esa relación no es común ni general. Ahora bien, ¿en qué consiste lo racial exactamente? La creencia popular generalizada le atribuye un componente biológico.

La situación se complica cuando llevamos a cabo el mismo ejercicio, pero con el término “raza”. Según el diccionario de la RAE, en la primera entrada correspondiente a la palabra, hay tres acepciones diferentes, de las cuales nos interesan las siguientes: “casta o calidad del origen o linaje” y “cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia” (Real Academia Española, s.f., definición 2). También incluye la referencia a *raza humana* como término que refiere a la humanidad en su conjunto. Por otro lado, de acuerdo con el Oxford Dictionary, se recoge lo siguiente: “uno de los principales grupos en los que los humanos pueden ser divididos de acuerdo con sus diferencias físicas, por ejemplo, el color de su piel”, si bien también “un grupo de gente que comparte el mismo lenguaje, historia, cultura, etcétera” (Oxford University Press, s.f., definición 2).

Lo que evidencia la comparación entre los usos recogidos de estas palabras es que existe un cierto solapamiento entre los términos. Por ello, asumiendo que el término más claro es “etnia”, en tanto que grupo basado en rasgos

culturales, es menester investigar, aunque de forma breve, qué sucede con la palabra “raza”.

2. CIENCIA Y RAZA

El plano de la Biología resulta de especial interés porque es en él donde descansa la problematicidad que en este capítulo se persigue desentrañar. La relación entre la raza y la ciencia se remonta a unos primeros intentos en los siglos XVII y XVIII de encontrar en lo natural un reflejo de las jerarquías sociales que prevalecían en la época. Esta relación fue perdiendo fuerza paulatinamente en el siglo XX, cuando se comenzó a considerar ampliamente como pseudocientíficas las teorías e investigaciones sobre la cuestión de la raza. A ello contribuyeron significativamente las Declaraciones acerca de la raza elaboradas desde la UNESCO, apareciendo la primera de ellas en 1950. Estos informes fueron una clara respuesta a las experiencias resultantes de la Segunda Guerra Mundial, y, publicados después en 1951, 1964, 1967 y 1978, recogían aportaciones de científicos sobre el carácter social, político y cultural de la raza (Rajagopalan, Nelson y Fujimura, 2017). No se persigue en este capítulo evaluar el carácter pseudocientífico de las disciplinas de lo que ha sido denominado *racismo científico*, entre las que se incluyen la frenología y la demografía racial entre otras. El objetivo es esbozar cómo se conecta la idea de raza con la práctica científica, dando lugar a conceptos de raza que podríamos denominar “científicos” o “biológicos”.

Frente a la posición que sostiene que la raza es un concepto construido socialmente, resultado de las propias prácticas sociales, políticas y culturales y que, por tanto, también será relativo a cada cultura, nos

encontramos con dos opciones diferentes: bien considerar que el concepto de raza es vacío y que debería ser eliminado del discurso (*eliminativismo racial*), bien considerarlo un concepto natural. De acuerdo con Rajagopalan, Nelson y Fujimura (2017), se observa cómo numerosos científicos que apoyaron las Declaraciones anteriormente mencionadas de la UNESCO, defendían, sin embargo, la idea de que la raza fuese un concepto natural sin un significado social inherente.

Como consecuencia de ese movimiento de la UNESCO, se dio inicio a un progresivo abandono del término y los conceptos de raza comenzaron a alejarse del concepto tipológico clásico, aquel que se encuentra, por ejemplo, en clasificaciones raciales como la siguiente de Blumenbach: caucásica o blanca, mongólica o amarilla, etiópica o negra, americana o cobriza, y malaya o aceitunada. Las clasificaciones de este tipo se basaban en la observación de los rasgos fenotípicos observables, agrupando así a los individuos en grupos muy amplios de acuerdo con los rasgos que presentasen.

La nueva manera de enfocar la cuestión de las razas desde una perspectiva científica tomó nociones alternativas, siendo la más destacada la noción de “población”. Aunque aparentemente esta noción se aleja de las ideas tradicionales acerca de las razas y del carácter jerárquico de las clasificaciones raciales, el concepto biológico de raza basado en el estudio genético y estadístico de las poblaciones sigue manteniendo viva la esencia del concepto biológico clásico.

2.1. El carácter biologizante de la raza

Siguiendo una perspectiva constructivista, afirmamos que la raza es un constructo social. No por ello será ontológicamente más débil que si se

tratase de algo *natural*; la raza es real como resultado de unas prácticas sociales reales. Pero, aun siendo un constructo social, existe la creencia en el discurso ordinario de que hay un sustrato natural o biológico que explica la raza; es esto lo que denomino el carácter biologizante de la raza, distinguiéndolo así de lo que podríamos llamar “carácter biológico”, cuyo análisis nos remitiría a la evaluación de si la raza es o no biológica.

Un modo de reconocer ese carácter biologizante es por medio de lo que se denomina *racialización*. Este proceso es concebido por algunos autores como socialmente real (Glasgow, 2019), e involucra el concepto ordinario de raza empleado popularmente y las ideas relacionadas con este (por ejemplo, que hay diferencias inherentes e inmutables de acuerdo con que se pertenezca a una u otra raza) y depende tanto del contexto como de los agentes involucrados en el proceso (Hochman, 2019). Para Adam Hochman, por ejemplo, la racialización es el “proceso a través del cual los grupos son entendidos como entidades biológicas principales y linajes humanos, formados debido al aislamiento reproductivo, en los que la membresía es transmitida por descendencia biológica” (Hochman, 2019, p. 1245). En esta definición se recoge el carácter biologizante de la raza. También puede reconocerse el proceso de racialización en los análisis de Haslanger (2017; 2018) y Glasgow et al., (2019), que llevan a cabo una crítica de la raza como construcción social. Como resultado de los procesos, actitudes y acciones en torno a lo que es construido socialmente como raza tendría lugar ese proceso de racialización, que estaría ligado a la discriminación y la opresión de ciertos grupos o individuos.

Así, la creencia que impregna el concepto ordinario de raza de que hay un sustrato biológico dificulta el propio reconocimiento de las razas como constructos sociales. Estableciendo la contraposición que motiva este

capítulo con la etnia, la raza es presentada como algo biológico, mientras que la etnia es puramente cultural. Al elaborar diferentes clasificaciones raciales se estaría recogiendo o reflejando una realidad biológica, mientras que al distinguir entre grupos étnicos simplemente se recogería una serie de clasificaciones elaboradas en base a diferencias culturales entre grupos. Aquí radica, precisamente, la dificultad del carácter biologizante de la raza: las diferencias entre grupos son consideradas como biológicas, inherentes y, en principio, inalterables. Pero, si aceptamos esto, ¿qué implicaciones hay con respecto a las actitudes que sean asociadas a la clasificación racial o al proceso de racialización? Si las diferencias culturales parecen en ocasiones difícilmente salvables, ¿qué sucede con unas diferencias biológicas que, en principio, no son modulables?

2.2. Ciencia y autoridad epistémica

La ciencia desempeña un papel central en toda esa problemática. Relacionado con los rasgos que típicamente se atribuyen a la ciencia (autonomía, objetividad, búsqueda de la *verdad*, etcétera), encontramos también lo que se denomina *autoridad epistémica*. La autoridad epistémica no solo es un rasgo que caracteriza a la ciencia en sentido abstracto, sino que la ostentan también a aquellos que la practican. Los científicos son considerados expertos en su área de trabajo y la trayectoria de las distintas ciencias han supuesto que exista una aceptación y, en general, una confianza en la ciencia por parte de la sociedad. La ciencia, así, goza de una cierta autoridad. La autoridad epistémica de la ciencia reposa, siguiendo a Alfred Moore, en ciertos valores epistémicos que se le presuponen a esta, por ejemplo, la verdad o la fiabilidad. Además, “otras creencias y valores pueden incluir algún sentido de bienestar humano o utilidad, por lo que la

verdad es solo uno entre los valores y creencias que apuntalan la autoridad de la ciencia en la sociedad” (Moore, 2018, p. 64).

En la actualidad, se observa con respecto a la relación entre ciencia y raza un resurgimiento de los intentos de lo genético, ligado especialmente a los importantes desarrollos en genómica de las últimas décadas como consecuencia del Proyecto Genoma Humano. Sin embargo, ¿se distancian realmente estos enfoques de los enfoques tradicionales sobre la raza? Son muchos los académicos que han estudiado cómo la ciencia y la tecnología se aproxima actualmente a la cuestión racial, aparentemente ajena a todos los males que aquejaron en un pasado a las clasificaciones raciales y al papel de la ciencia en ese proceso. Un problema que muchos señalan se encuentra en el uso que se hace de categorías raciales populares en el proceso de investigación científica (por ejemplo: blanco, negro...). Hay otro tipo de dificultades metodológicas asociadas a estas investigaciones: algunas tienen que ver con la capacidad real que se tiene de cuantificar las proporciones de ciertos alelos o marcadores genéticos que se considerarían característicos de los grupos raciales. Un buen caso de la investigación con un enfoque poblacional lo constituye la muy discutida investigación dirigida por Rosenberg et al. (2002) que identifica cinco “agrupamientos continentales” perfectamente definibles. Hardimon (2017) ofrece un buen análisis de este caso en el que evalúa algunas dificultades que aquejan al estudio de Rosenberg et al. (2002), relativas a cuestiones metodológicas y al propio programa informático utilizado llamado *Structure*.

La autoridad epistémica asociada a la ciencia repercute directamente en cómo es recibida y asimilada la información científica por parte de la población general. Una buena comunicación de la ciencia es determinante para no transmitir lo que realmente no está en el estudio científico o aquello

que no se sigue de la propia investigación. En la actualidad, es común la publicación de noticias en las que se informa de descubrimientos en el ámbito de lo genético, pero la relación ciencia-sociedad, especialmente a través de los medios de comunicación generalistas, requiere cautela. ¿Acaso existen genes específicos para la inteligencia? ¿Y tendrían estos algo que ver con la raza?

Por otro lado, en la sociedad actual, se persigue desde la farmacología el objetivo de tratar a los pacientes de manera específica e individualizada. Esto conlleva que entren en juego las categorías raciales, por lo que es plausible que la medicina sea racializada. Tan plausible es que ya ha sucedido: es el caso del fármaco BiDil, aprobado y comercializado en Estados Unidos como un tratamiento específico para pacientes afroamericanos. ¿Pero responde todo esto a certezas? La respuesta es simple y llanamente no. En el caso del BiDil, más que evidencia científica sobre la eficacia del fármaco, entraron en juego intereses económicos y comerciales (Saini, 2019).

La idea clave es la confusión que se genera en el público general sobre lo que sabe o no sabe la ciencia y sobre lo que se puede hacer o no desde la ciencia. Con respecto a la raza, hay numerosas investigaciones que se relacionan con ella: el mencionado caso de la inteligencia es una de las más típicas y con mayor trayectoria. Es por ello necesario conocer los límites de la ciencia, pues esta influye en el discurso ordinario y en el concepto de raza que surge de este. Un aspecto central tanto en el nivel de la propia práctica científica como en el de la crítica a los resultados de aquella es la evaluación de los aspectos biológicos, genéticos o innatos y los aspectos ambientales y de estilo de vida que interactúan constantemente entre sí.

3. CONCLUSIONES: LA PROBLEMÁTICA DE CONFUNDIR ETNIA Y RAZA (BIOLOGIZADA)

“Etnia” y “raza” no son términos coextensivos, pues cada uno hace referencia a categorías diferentes y se articulan sobre creencias diferentes. Mientras que la interpretación más habitual de “etnia” es la que apunta a los aspectos culturales, el término “raza” en su uso ordinario parece involucrar la falsa creencia de que existe un sustrato biológico que naturalizaría las categorías y fenómenos asociados.

Por ello, en lo que respecta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y concretamente al ODS-10 enfocado en la reducción de las desigualdades, se presenta la filosofía de la ciencia en su labor investigadora de la cuestión de la raza como una herramienta útil que ayude a desenmascarar un concepto (el de raza), que por su carácter biologizante puede ser especialmente dañino. En un contexto social en el que el racismo no ha sido superado, con variaciones en función de las diferentes culturas y países, y en el que las migraciones están a la orden del día, es necesario evaluar la idea de raza y los conceptos que surgen de ella. Entender cómo se conforma el concepto ordinario de raza, cómo esta es percibida y estudiada desde la ciencia, y cuáles son las relaciones que se establecen entre los diferentes conceptos; y entre la ciencia y la sociedad en el proceso de comunicación. Mientras que la etnia refiere a diferencias culturales, la raza lo hace a diferencia superficiales que nosotros mismos categorizamos presuponiendo que responden a una base biológica. Si bien es innegable que existe una base biológica de los caracteres fenotípicos, sí se niega que esa base biológica tenga significatividad más allá de las propias diferencias físicas visibles entre los individuos. Se rechaza un reduccionismo genético que busque explicar las diferencias entre las categorías raciales conformadas.

Alcanzar una comprensión más profunda del concepto de raza y elucidar su estatus ontológico, en este caso, reconociendo la raza como constructo social, es un paso más en la lucha por las desigualdades. La confusión entre nuestros términos protagonistas no es una mera confusión terminológica. Las palabras tienen poder, así como también lo tienen los conceptos y categorías que con ellas construimos. Las creencias asociadas a uno o a otro término son radicalmente diferentes y, por ello, las consecuencias entre las categorizaciones de los individuos también lo serán. Considerando la autoridad que ostenta la ciencia, y las dificultades y confusiones que surgen en la comunicación de esta al público, la investigación de la raza desde disciplinas como la Filosofía se torna esencial.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Glasgow, J., Haslanger, S., Jeffers, C., y Spencer, Q. (2019). *What Is Race? Four Philosophical Views*. Oxford University Press.

Hardimon, M. O. (2017). Minimalist Biological Race. En N. Zack (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Race* (pp. 154-157). Oxford

Haslanger, S. (2017). I- Culture and Critique. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 91(1), 149-173.
<http://doi.org/10.1093/arisup/akx001>

Haslanger, S. (2018). What is a Social Practice?. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 82, 231-247.
<http://doi.org/10.1017/S1358246118000085>

Hochman, A. (2019). Racialization: a defense of the concept. *Ethnic and Racial Studies*, 42(8), 1245-1262.

- Moore, A. (2017). Political and Epistemic Authority. En *Critical Elitism: Deliberation, Democracy, and the Problem of Expertise* (pp. 59-75). Cambridge University Press.
<http://doi.org/10.1017/9781108159906.004>
- Oxford University Press. (s.f.). Ethnicity. En *Oxford Learner's Dictionaries*. Recuperado de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ethnicity?q=ethnicity>
- Oxford University Press. (s.f.). Race. En *Oxford Learner's Dictionaries*. Recuperado de https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/race_1
- Rajagopalan, R. M., Nelson, A. y Fujimura, J. H. (2017). Race and Science in the Twenty-First Century. En V. Felt, R. Fouche, C.A. Miller, L. Smith-Doerr (Eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 349-378). The MIT Press.
- Real Academia Española. (s.f.). Etnia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/raza>
- Real Academia Española. (s.f.). Raza. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/etnia>
- Rosenberg, N. A., Pritchard, J. K., Weber, J. L., Cann, H. M., Kidd, K. K., Zhivotovsky, L. A., & Feldman, M. W. (2002). Genetic structure of human populations. *Science*, 298 (5602), 2381-2385.
- Saini, A. (2019). *Superior: The Return of Race Science*. Beacon Press.

Capítulo 9. La ciudad a través del cine: una propuesta filosófica para configurar nuestra identidad urbana

Isabel Argüelles Rozada¹¹
Universidad de Oviedo

I. INTRODUCCIÓN

La producción cinematográfica articula nuestras expectativas, vivencias y comprensión de las distintas sociedades humanas. Por ello, concretamente, tiene la potencialidad de constituirse como una herramienta de gran utilidad para la formación de una conciencia ciudadana sostenible, cuestión relativa al ODS 11. Por lo mismo, en esta comunicación nos centraremos en la modulación de la imagen de la ciudad que genera el dispositivo cinematográfico, atendiendo al impacto social que éste puede ejercer en la identidad ciudadana.

Como caso de estudio, se seleccionarán ejemplos de dos grupos de películas de no-ficción: en primer lugar, las denominadas sinfonías urbanas de comienzos del s. XX; y en segundo lugar, las películas de foot footage, propias de nuestro siglo. Desde la filosofía de Walter Benjamin, se realizará un análisis comparado de ambos grupos, pues al ser pertenecientes, respectivamente, a los inicios y a la actualidad de la industria cinematográfica, pueden mostrarnos las semejanzas y diferencias que el tratamiento de la ciudad ha tenido a lo largo de la Historia del cine. Tal análisis teórico se realizará a partir de la metodología hermenéutica propuesta por Domínguez-Delgado y López-Hernández (2017), demostrando cómo la ciudad, aun siendo un elemento común de ambas

¹¹ Este artículo ha sido posible gracias a la ayuda predoctoral Severo Ochoa del Principado de Asturias (AYUD0029T01; Ref.: PA-21-PF-BP20-147).

tipologías de películas, difiere radicalmente en sus significaciones: del primer grupo, se evidenciarán sus connotaciones modernistas, propias de la fe en el progreso de la época; y del segundo, se detectará una denuncia directa a dicho futurismo, en favor de una visión pesimista y casi apocalíptica de lo urbano.

La reflexión crítica de ambos extremos nos permitirá desentrañar cómo el cine es capaz de reforzar, pero también de resignificar, nuestras identidades ciudadanas, tanto individuales como colectivas. Así, tras esta primera parte de índole filosófica y teórica, se planteará una propuesta de acción colectiva que, en la forma de talleres de alfabetización audiovisual y cineforums, permitirá el diálogo y la reflexión entre los y las asistentes, valorando hasta qué punto, como miembros de una comunidad concreta, se sienten identificados o alejados de las formas de agencia urbana presentadas por cada película.

Además, estas dinámicas de diálogo permitirán a sus asistentes imaginar y compartir nuevas posibilidades en el diseño de nuestras ciudades, realizables en sus entornos urbanos de referencia. Concretamente, una parte crucial de estos debates será la identificación de las problemáticas de comunicación y movilidad a las que se enfrenta la ciudadanía, demostrándose así que el cine es una herramienta generadora de una conciencia urbana sensible a la prosperidad y la sostenibilidad comunitaria y global. En definitiva, la comunicación se centrará en la capacidad del cine para reconfigurar nuestra relación con el entorno urbano, identificando sus problemas y márgenes de mejora.

II. JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta, teórica y práctica a un tiempo, se apoya en un proyecto doctoral recién iniciado que parte de la premisa básica de que la producción cinematográfica articula nuestras expectativas, vivencias y comprensión de las distintas sociedades humanas. El arte, y por lo mismo el cine, no es una mera representación de lo real, sino que también puede ser tanto una forma de reforzar nuestra mentalidad y asunciones ideológicas, en su vertiente más negativa; como una herramienta de conocimiento y deconstrucción de las dinámicas injustas de poder, esto es, un activador de la conciencia social. Esta doble identidad que ya apuntaban teóricos del cine de comienzos del siglo XX como Walter Benjamin, será el centro de nuestras consideraciones.

Así, la estructura del presente artículo será la siguiente. En primer lugar, justificaremos, desde una perspectiva filosófica, el porqué de nuestro objeto de estudio, demostrando el anunciado punto de partida, que no es otro que la concepción del cine como una herramienta epistémica y social. A continuación, pasaremos a plantear su relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 11. Sobre la base de ambos apartados, nos detendremos en dos grupos de películas que nos servirán de ejemplos paradigmáticos de la especial relación entre la ciudad y el cine y, concretamente, de cómo las películas pueden ser constructoras de distintas miradas sobre el fenómeno urbano. Finalmente, dicha parte reflexiva desembocará en la propuesta de una dinámica social que vehicule y genere una conciencia ciudadana activa, finalidad última de este trabajo.

III. LA TEORÍA FILOSÓFICA DEL CINE DE WALTER BENJAMIN

El cine no es, o no únicamente, una forma de ocio ni mero espectáculo. Walter Benjamin (2018b) ya en su Pequeña historia de la fotografía habla

del dispositivo óptico de la fotografía, reflexionaba sobre la que más tarde denominaría “imagen reproducible técnicamente” de una forma que recuerda a la teoría del cine-ojo de Vertov: “[...] La naturaleza que habla a la cámara es distinta de la que habla a los ojos” (p. 76).

Pero esta idea benjaminiana del “inconsciente óptico” va más allá de la presente en Muybridge o los Lumière y su “física recreativa”; la lee en clave sociopolítica. No en vano afirmará que “el cine es, por tanto, el primer medio artístico que está en situación de mostrar cómo la materia colabora con el hombre. Es decir, puede ser un excelente instrumento de explicación materialista” (2018a, p. 407), constatando su función pedagógica y movilizadora de las masas, idea que desarrollarán en el presente teóricos tan relevantes como Cavell (1971). También eminentes sociólogos como Luckmann (1966) o McLuhan (1964) señalan cómo eso que denominamos “realidad” es una construcción sociocultural mediada por las tecnologías, entre las que el cine, como medio de masas, tiene un destacado papel.

Más aún, el cine nos permite redescubrir y resignificar nuestra realidad cercana, esto es, los “entornos triviales” -“nuestros bares, nuestras oficinas, nuestras viviendas amuebladas, nuestras estaciones y fábricas” y, en general, por qué tipo de estructuras y diques nos vemos conducidos en nuestra vida diaria, además de identificar espacios de libertad que desconocíamos (Benjamin, 2018a, p. 215).

IV. OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE 11

Partiendo de lo anterior, mantendremos la siguiente tesis: que el cine tiene la potencialidad de constituirse como un artefacto de utilidad para la formación de una conciencia ciudadana sostenible, cuestión relativa al ODS 11; sin una mentalidad social previa, será imposible, entendemos, conseguir

que este objetivo, cuya búsqueda es, y cito, que “las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles” (ONU, 2018), sea realizable. Ya la célebre urbanista Jacobs (1961: 40) nos alertaba de cómo el diseño de las grandes ciudades, basado en principios racionalistas y modernistas, elimina los espacios físicos compartidos en beneficio de las empresas y viviendas privadas. El antropólogo Augé (1992: 25) denuncia algo similar: el centro urbano, cuya ocupación y usufructo debiera ser un derecho común, es dominado por las elites económicas, a menudo extranjeras, con la expulsión indirecta de las clases medias y bajas.

La experiencia urbana se ha visto irremediabilmente depauperada, ya no solo por una pandemia global que ha impedido la libre movilidad y disfrute de la ciudad, sino por los altos ritmos de trabajo y de consumo que caracterizan a las sociedades capitalistas occidentales, embotando la conciencia. Como estudian críticamente Escudero y Domínguez (1991), el concepto originario de polis parece en razón de los cambios socioeconómicos de nuestro presente, que generan una relación con la ciudad consumista e individualista. Dicha experiencia urbana habría comenzado con las reformas urbanísticas de finales del XIX, que toman a Haussmann como paradigma (Calatrava, 2016). De algo parecido hablaba, una vez más, Benjamin (2018a), relacionando de nuevo la experiencia urbana y la cinematográfica:

El cine es la forma artística que se corresponde con el creciente peligro vital que los hombres actuales tienen a la vista. La necesidad de exponerse a los efectos del shock es una acomodación del hombre a los peligros que lo amenazan. El cine corresponde a modificaciones de hondo alcance del aparato perceptivo, que hoy vive cualquier transeúnte, en su existencia privada, en el tráfico de una gran urbe, así como, escala histórica, cualquier ciudadano de un Estado contemporáneo (p. 412).

En definitiva, el cine tiene una gran potencialidad socio-didáctica (Benjamin, 2018b: 144 ; Zelnick, 1985 : 408). Al respecto, nos centraremos en la modulación de la imagen de la ciudad que genera el dispositivo cinematográfico, atendiendo al impacto social que éste puede ejercer en la identidad ciudadana. Nos centraremos, a partir de la metodología propuesta por Domínguez-Delgado y López-Hernández (2016), en tres tipos de visiones pertenecientes a dos etapas contrapuestas: sus inicios, en el s. XX; y su actualidad, esto es, el producido en el s. XXI.

V. LAS SINFONÍAS URBANAS

Es este uno de los géneros cinematográficos más importantes del periodo de entreguerras, debido a su talante estético, experimental y documental a un tiempo. Es una tipología fílmica tan numerosa como, paradójicamente, carente de suficientes estudios sistemáticos, si exceptuamos la reciente gran labor realizada por Jacobs (2019). Solo han pasado a la Historia unos pocos títulos muy conocidos, como Vertov, *El hombre de la cámara* (Vertov, 1929) o el que da nombre a la corriente, *Berlín, sinfonía de una ciudad* (Ruttman, 1927).

Se caracterizan por tomar una metrópolis como protagonista, ofreciendo, y esto es lo importante, una versión celebratoria de su dinamismo. Así, se da una relación desproporcionada entre las figuras humanas y lo arquitectónico, entendiendo a los habitantes como parte de la gran maquinaria que pretendía ser el proyecto urbano moderno. En todas ellas, las máquinas, el tráfico y las masas generan estructuras de gran estética formal. Hoy conocemos los estragos que ha tenido esta fe en el progreso a lo largo del s. XX, criticada por Benjamin. Estas ciudades nos generan la sensación de una totalidad que borra las diferencias particulares de los

personajes, siempre tipo y anónimos, bajo esa estética futurista entonces esperanzadora pero cuya otra cara hoy conocemos: la polución, la miseria.

VI. EL CINE ACTUAL

6.1. Las películas hollywoodienses

Quizá las sinfonías urbanas hoy nos parezcan ideológicas puesto que el cine que consumimos de forma más habitual tiende a presentar una ciudad mucho más desoladora y deshumanizada, donde la tecnología aliena a los individuos. Estamos acostumbrados a este discurso totalmente contrario a las esperanzas de futuro.

En ellas, de narrativas a menudo distópicas, se detecta una denuncia directa a dicho futurismo, en favor de una visión pesimista y casi apocalíptica de lo urbano. Pensemos en cintas como *Taxi Driver* (1976), *Blade Runner* (1982), *El día de la bestia* (1995) o *Her* (2013), entre tantas otras posibles.

6.2. El cine *found-footage*

Pero la realidad es más compleja y también lo es el cine actual. Existen creaciones cinematográficas que usan metraje de archivo para contar su historia, propone una manera de volver a las imágenes urbanas del pasado para, desde ellas, y sin idealizarlas a modo de un tesoro perdido, llegar a nuevos modos de hacer futuro, otros mundos posibles -*La grande bellezza* (2013)-. Son, así, un término medio entre las sinfonías y el cine hollywoodiense, y quizá esta sea la actitud que debemos generar a escala individual y colectiva en nuestras sociedades. Es, por ello, la mentalidad que más encaja con los ODS: debemos realizar una severa autocrítica, pero siempre orientada al cambio, a la proactividad.

Esto se relaciona con la idea del propio director de *Dawson City* (2017), una película sobre películas perdidas, pero también sobre el siglo XX y las fuerzas que dieron forma al mundo actual: nos narra el auge y caída del capitalismo y sus radicales efectos en la ciudad que da título a la cinta.

En otros casos, también encontramos una reflexión sobre clases sociales - *La bocca del lupo* (2010)- y cuestiones de género, por ejemplo, de cómo las mujeres tienen mayores problemáticas en su relación con el entorno urbano -*A Girl Walks Home Alone at Night* (2014). Son planteamientos ajenos a los dos anteriores grupos de películas.

En definitiva, se celebra lo nuevo, pero con melancolía y mirada crítica; se toma como tema la decadencia de lo urbano, pero al tiempo se lo dota de posibilidades creativas -*As I Was Moving Ahead Occasionally I Saw Brief Glimpses of Beauty* (2000), abriendo la puerta a nuevas formas de hacer cine y ciudad.

VII. PROPUESTA DE ACCIÓN

La reflexión crítica de ambos extremos nos permite desentrañar cómo el cine es capaz de reforzar, pero también de resignificar, nuestras identidades ciudadanas, tanto individuales como colectivas.

La importancia del paisaje urbano y su cartografía en el cine es muy importante en teóricos como Didi-Huberman o cineastas como Chris Marker, oponiéndose a su representación despolitizada. Así lo resume Jonathan Perel (2016):

Pensar al cine como (...) dispositivo de construcción del espacio, verdadero fieldwork, sobre el terreno, en el terreno. (...) Un recorrido más entre múltiples otros posibles, entendiendo al espacio no como algo acabado/finalizado (...); sino como un terreno inconcluso, en permanente construcción, de bordes difusos (pp. 517-518).

Para alcanzar dicha relación epistémica y política renovada, promoveremos una determinada forma de ver cine, que no es otra que la que conoció Benjamin: el proyectado en la sala, pues solo así es un arte colectivo, no privado, y nuestro objetivo, no en vano, es generar conciencia social en una comunidad, de cuya pérdida ya alertaba el renombrado sociólogo Sennett (2000), o incluso Eco (1984). El acceso a estas películas por parte de las clases medias y bajas, aunque a priori libre en virtud de los nuevos medios digitales, no siempre es efectivo. Como explicara Bourdieu (1990 : 230), el consumo de productos culturales está fuertemente condicionado por cuestiones socioeconómicas. Son estas, precisamente, las que se pretende, si no superar, sí atenuar mediante esta propuesta.

Planteamos, en coherencia con todo lo anterior, una propuesta de acción que, en la forma de talleres de alfabetización audiovisual y cinefóruns realizados con continuidad, al menos mensual, en una ciudad determinada, utilicen como metodología el aprendizaje cooperativo. Se visionará en cada encuentro una de las películas antes citadas y, a continuación, se dividirá a los asistentes en grupos de cinco, dotando a sus miembros de los roles propios de esta metodología pedagógica (Zariquiey, 2017). Deberán debatir durante unos minutos durante el filme y, a continuación, tratar de dar una respuesta a una serie de preguntas, inspiradas en los estudios críticos y metodológicos de Domínguez-Delgado y López-Hernández (2017), y que indicamos en la siguiente lista:

- Extremo I. Sinfonías urbanas: ¿qué influencias ideológicas tienen?, ¿en la actualidad existe esta visión de la ciudad?, ¿qué es rescatable de ella hoy?
- Extremo II. Cine popular actual: ¿qué rasgos urbanos negativo predominan?, ¿en qué se oponen a las sinfonías?, ¿a qué sistema económico se asocian?, ¿es exagerado su pesimismo?, ¿hasta qué punto te identificas con la experiencia urbana de sus personajes?

- Punto medio. Cine independiente found-footage: ¿es necesaria la visibilización de otras ciudades en el cine?, ¿qué podríamos copiar de ellas?, ¿en qué aspectos funciona mejor nuestra ciudad?, ¿qué mensaje (económico, ambiental, social), se desprende de ellas?

Tras esta fase en pequeño grupo, el portavoz de cada equipo comentará las reflexiones en alto y se generará un debate en gran grupo donde el objetivo final será producir una lista de propuestas de mejora, concretas y realistas, de su ciudad. Así, el moderador/a tratará de dirigir el debate a cuestiones relativas al diseño infraestructural, las posibilidades de ocio, las formas de comunicación y movilidad, el transporte, etc.

VIII. CONCLUSIONES

La finalidad, como se ha insistido, ha sido plantear una reflexión crítica acerca del cine no solo como objeto, sino como una suerte de sujeto creador de ciertas formas de concebir la ciudad. Tras esta parte teórica, y en coherencia con ella, se ha presentado una realista pero reveladora práctica de acción comunitaria donde los y las asistentes valoren, como miembros de una comunidad concreta, hasta qué punto se sienten identificados o alejados de las formas de agencia urbana presentadas por ciertas películas. Se ha buscado, en definitiva, conectar la experiencia cinematográfica con la realidad individual y colectiva, motivándolos a imaginar y compartir nuevas posibilidades en el diseño de nuestras ciudades, siempre tratando de que sean concretas y realizables en sus entornos urbanos de referencia.

Todo ello ha tenido como eje vertebrador el espíritu de Walter Benjamin, quien, a pesar de conocer solo una ínfima parte de la que sería la gran industria cinematográfica, ya defendía su potencialidad social, buscando derribar la tristemente aún generalizada visión de este arte como mero entretenimiento. Como conclusión, podemos afirmar que el cine es una herramienta generadora de una conciencia urbana sensible a la prosperidad

y la sostenibilidad comunitaria y global, cuestión central para los ODS en general y para el ODS 11 en particular, generando redes de reflexión y apoyo en común, esto es, comunidad urbana en sentido estricto.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. XXe Siècle.
- Benjamin, W. (2018a). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En J. Ibáñez (ed.), *Iluminaciones* (pp. 195-223). Taurus.
- Benjamin, W. (2018b). Pequeña historia de la fotografía. En J. Ibáñez (ed.), *Iluminaciones* (pp. 195-223). Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). ¿Y quién creó a los creadores? En *Sociología y cultura* (pp. 225-238). Grijalbo.
- Calatrava, J. (2016). El París de Haussmann como territorio de la utopía: Victor Fournel (1865) y Victor Hugo (1867). *Quintana*, (15), 53-71.
- Cavell, S. (1971). *The World Viewed*. Viking.
- Domínguez-Delgado, R., y López-Hernández, M. (2016). Análisis documental del contenido fílmico en seis filmotecas españolas. *El profesional de la información*, 25(5), 787-794.
- Domínguez-Delgado, R., y López-Hernández, M. (2017). Una perspectiva histórica del análisis documental de contenido fílmico. *Documentación de las Ciencias de la Información*, (40), 73-90.
- Eco, U. (1984). *Viagem na irrealidade quotidiana*. Nova Fronteira.

- González Escudero, S.; Domínguez, V.; y García, R. (1991). *Ciudadano y ciudad: enfoque histórico-crítico*. Panquea, Instituto de Estudios sobre la Ciudad.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. Random House.
- Jacobs, S., Kinik, A. y Hielscher, E. (2019). *The City Symphony Phenomenon. Cinema, Art, and Urban Modernity between the Wars*. Routledge.
- Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Signet.
- Naciones Unidas (2018). *Objetivo 11: Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>
- Perel, J. (2016). El cine como contra-monumento. *Constelaciones, Revista de Teoría Crítica*, 7(7), 516-518.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Zariquiey, F. (2017). *Guía para diseñar y poner en marcha una red de aprendizaje cooperativo*. Colectivo Cinética. Recuperado de https://www.colectivocinetica.es/media/01_-colectivo-cinética-gu%C3%ADa-
- Zelnick, S. (1985). Marxism and Modernism: An Historical Study of Lukacs, Brecht, Benjamin and Adorno. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 43(4), 408–409.

X. FILMOGRAFÍA

- Amirpour, A.L. (2014). *A Girl Walks Home Alone at Night* [Película]. Say Ahh Productions, SpectreVision, Logan Pictures.
- Iglesia, Á. de la (1995). *El día de la bestia* [Película]. A. Vicente Gómez. Warner Bros Pictures.
- Jonze, S. (2013). *Her* [Película]. Annapurna Pictures. Warner Bros.
- Marcello, P. (2010). *La bocca del lupo* [Película]. Indigo Film, L'Avventura Film B.V, RAI Cinema, Babe Film.
- Mekas, J. (2000). *As I Was Moving Ahead Occasionally I Saw Brief Glimpses of Beauty* [Película]. J. Mekas. Canyon Cinema.
- Morrison, B. (2017). *Dawson City: Frozen Time* [Película]. Hypnotic Pictures. Picture Palace Pictures.
- Ruttman, W. (1927). *Berlín, sinfonía de una ciudad* [Película]. Deutsche Vereins-Film.
- Scorsese, M. (1976). *Taxi Driver* [Película]. Bill/Phillips. Italo/Judeo Productions. Columbia Pictures.
- Scott, R. (1982). *Blade Runner* [Película]. The Ladd Company. Shaw Brothers. Blade Runner Partnership. Warner Bros. Pictures.
- Sorrentino, P. (2013). *La grande bellezza* [Película]. Coproducción Italia-Francia; Indigo Film, Medusa Produzione, Pathé, France 2 Cinema, Babe Film, Canal+, Mediaset.
- Vertov, D. (1929). *El hombre de la cámara* [Película]. All-Ukrainian Photo-Cinema Administration.

Capítulo 10. El Aprendizaje Servicio como vía para la reducción de las desigualdades y lograr ciudades más inclusivas y resilientes. Un proyecto de la Facultad de Derecho en barrios desfavorecidos de Sevilla

Rosario Naranjo Román
Universidad de Sevilla

I. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE SERVICIO?

El Aprendizaje Servicio (ApS), como bien define la Red Española de Aprendizaje-servicio (REAS), consiste en *aprender haciendo un servicio a la comunidad*. En el aprendizaje servicio el alumnado identifica en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La finalidad del ApS es potenciar en el alumnado –en nuestro caso universitario- su implicación con la sociedad, teniendo repercusión en la adquisición de conocimiento.

Como señalan Puig et al. (2007), el ApS es una combinación novedosa de dos elementos conocidos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. Su originalidad reside en la relación existente entre ambos componentes, que son sobradamente conocidos en los ámbitos de la educación formal y la no formal.

El debatir, implementar y repensar desde la universidad el ApS no solo plantea el análisis del mismo, sino que debe llevar a reflexionar sobre la necesidad de nuevos modelos educativos y qué papel debe jugar la universidad en su comunidad (Rodríguez Gallego y Ordóñez Sierra, 2015).

El ApS “es un método de enseñanza que, concretamente en el ámbito de Educación Superior, busca vincular el aprendizaje del estudiante con el servicio a la comunidad generando beneficios en tres ámbitos:

- Currículum académico, promueve una mayor formación práctica y la reelaboración de los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes al contexto social y económico para el desempeño profesional,
- Formación en valores, en aspectos como prosocialidad, la responsabilidad social, la solidaridad, la pertinencia de la actividad profesional, entre otros; ayudando a la formación para la ciudadanía de los profesionales que en el futuro tendrán un destacado papel en la sociedad,
- Vinculación con la comunidad, puesto que la intervención surge de la demanda explícita de la sociedad y promueve la intervención de carácter profesional sobre una problemática social real” (Rodríguez Gallego, 2014, p. 97)

En el ApS los beneficiarios somos todos. El alumnado, la universidad y su profesorado no pueden quedar al margen o ajenos a la realidad social. Por tanto, todos seremos parte favorecida: El *alumnado* ve beneficiado el aprendizaje significativo, mejora la motivación y los resultados académicos y promueve su desarrollo personal y social. El *profesorado* concreta la educación para la ciudadanía, facilita la evaluación de las competencias básicas, mejora la convivencia en el aula y favorece la relación entre escuela y comunidad. Las *organizaciones sociales* verán difundidos sus valores y las causas que promueven y refuerza su acción transformadora y la *comunidad* será la principal beneficiaria, al mejorar las condiciones de vida de las personas, refuerza el sentimiento de pertenencia de sus miembros, a la vez que se estimula la participación ciudadana (REAS).

Las experiencias llevadas a cabo nos muestran la importancia de la implantación del ApS en todos los niveles del sistema educativo pues, como nos indica Batlle (2018a), el verdadero éxito está en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad, no solo su currículum personal, sino también puede ser considerado como herramienta de desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad (Batlle, 2011).

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Resolución para “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU. 2015).

Figura 1.

Objetivos de Desarrollo Sostenible



Producido en colaboración con TROLLBÄCK + COMPANY | TheGlobalGoalNetwork.com | +1 212 626 1310
Para cualquier duda sobre la utilización, por favor comuníquese con: diparc@pgriforum.org

Nota: ONU. 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible

Entre los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible se encuentran: la educación de calidad; la igualdad de género; reducción de las desigualdades; trabajo decente y crecimiento económico y ciudades y comunidades sostenibles (ONU. 2015). La Universidad de Sevilla no es ajena a tales objetivos y fines, quedando así reflejado en su Estatuto (Arts. 1, 2 y 3).

La educación en derechos y, sobre todo, la educación en derechos humanos no solo debe quedarse en un plano teórico, sino que conlleva adquirir las competencias necesarias para su aplicación práctica en la vida cotidiana (Vega Gutiérrez y Navaridas Nalda, 2018).

Como señalan González Geraldo et al. (2017) es necesario que todo aprendizaje ayude a los estudiantes a ser más humanos. Dicho con otras palabras: no existe educación sin un componente ético que así lo acredite. (Puig Rovira, 2011).

II. PASOS A SEGUIR PARA LA IMPLANTACIÓN DEL APS

El ApS no puede ser fruto de la improvisación o una mera oportunidad de hacer más social lo que se enseña en las aulas, ni tampoco se puede considerar como una práctica de voluntariado (Escofet Roig y Rubio Serrano, 2017).

Todo ApS, siguiendo la guía de Puig et al. (2007), se compone de tres grandes pasos: *preparación*, *realización* y *evaluación*. Cada paso a seguir se compone, al mismo tiempo, de distintas etapas y fases.

En nuestro caso estamos ante un proyecto, ante la posibilidad de que en un futuro próximo pueda implantarse y desarrollarse un ApS desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla. El presente trabajo tiene como

finalidad esencial abordar el paso inicial de instauración de la ApS, esto es, su *preparación*.

Por ello, tendremos que centrarnos y desarrollar aquí las tres etapas en las que se compone este primer paso, en concreto: la *elaboración del borrador*; el *establecimiento de relaciones con entidades sociales* y la *planificación*.

Siempre que se inicia un ApS se debe partir de una serie de preguntas, como son: cuál es la necesidad social y qué aprendizaje queremos trasladar a convertirse en un servicio a la comunidad (Gijón, 2009). También, debemos plantearnos, dentro y fuera del ámbito educativo, con qué apoyos institucionales contamos y, dentro del propio programa docente, debemos cuestionarnos dónde insertar el ApS, tanto en qué área como el valor que ha de tener dentro de la docencia (Puig et al., 2007).

Etapa 1 Elaboración del borrador. Fases:

1º) *Definir por dónde empezar*. El presente ApS se llevará a cabo por el alumnado de Grado y Máster de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla.

2º) *Analizar cómo está el grupo y cada uno de sus miembros*. En nuestro caso, y como desarrollaremos a continuación, se insta por profesoras y profesores que pertenecen al Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad de Sevilla. Aunque creemos que deben ser parte otros departamentos que integran la Facultad de Derecho, principalmente, aquellos que por razón de la materia poseen una mayor afinidad, en concreto: el Departamento de Derecho Administrativo y el Departamento de Derecho Internacional Público.

Por tanto, el presente proyecto se inicia desde el profesorado sin intervención del alumnado, al menos de manera inicial, pues se suele destacar que en los proyectos que estén destinados a combatir desigualdades y prácticas de exclusión, la participación del alumnado es de utilidad para identificarlas y buscar propuestas (Alonso Sáez et al., 2019). La intención del presente proyecto de ApS es que se integre dentro de las materias regladas a las que el alumnado podrá incorporarse. En concreto, a través de la realización de prácticas externas, tanto para la obtención del título de Grado como de Máster.

3º) *Determinar un servicio socialmente necesario.* Como veremos en las siguientes páginas, la razón de ser del presente proyecto se enmarca dentro del *Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Sevilla 2018-2022* (PLIZD, 2018).

4º) *Establecer los aprendizajes vinculados al servicio.* El ApS que se desarrolla incidiría en los conocimientos previos adquiridos por el alumnado, ya que aplicarían en la práctica los mismos. Con la ayuda y guía de los profesores, estudiarían los casos que se le plantean, debiendo analizarlos jurídicamente. Deberán enfrentarse al estudio de la legislación y jurisprudencia aplicables a cada caso, redactar escritos y documentos, realizar labores de mediación y asesoramiento, entre otros.

III. PLAN LOCAL DE INTERVENCIÓN EN ZONAS DESFAVORECIDAS DEL AYUNTAMIENTO DE SEVILLA

La implementación de una ApS no debe ser solo cuestión de los centros educativos -en nuestro caso la universidad- sino que debe obtener respuesta por parte de los poderes públicos, entre ellos los más cercanos a la comunidad como son los ayuntamientos. La función del ApS como

aprendizaje y servicio a la comunidad, debe provocar en los entes municipales el interés y apoyo para su implementación, como medio de cohesión social (Batllé, 2018b).

El Ayuntamiento de Sevilla ha iniciado el *Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022* (2018, pág. 4), que como se indica “responde a la necesidad de mejora y promoción de las condiciones de vida y convivencia social en algunos barrios de Sevilla, que lamentablemente llevan demasiados años a la espera de medidas que los restituyan como entornos urbanos resilientes e integrados en el resto de la ciudad”.

El PLIZD tiene un carácter mucho más ambicioso que anteriores medidas que hayan sido destinadas a atajar las desigualdades existentes en estos barrios y/o zonas. El PLIZD tiene el soporte económico del Fondo Social Europeo y cuenta con la implicación de todos: organismos, entidades, agentes sociales y ciudadanía.

Las zonas de intervención están delimitadas en el propio Plan y se ha realizado un análisis exhaustivo de cada barrio o zona. Así se ha llevado a cabo un estudio relativo a la “Estructura de la población”, “Problemáticas y singularidades de la zona” y “Oportunidades”. Estudio que vislumbramos esencial a la hora de analizar y poner en marcha medidas para la mejora de las condiciones de vida de todos los residentes, así como de la convivencia.

En el PLIZD se establece una serie de “Medidas y Actuaciones” que, a su vez, se desglosan en “Objetivos” y “Medidas”.

Se determina a que zonas van a ser de aplicación los distintos objetivos y medidas, pues cada zona va a tener sus propias necesidades. Por tanto,

algunas de las medidas a adoptar se llevarán a cabo en todas las zonas, mientras que otras solo en alguna o algunas de ellas.

Desde nuestra perspectiva -desde el punto de vista del Derecho- algunas de las anteriores medidas nos parecen de especial interés. En concreto, podemos señalar las siguientes (PLIZD, 2018):

Figura 2.

Barrios y Zonas Desfavorecidas de Sevilla.





Nota: Adaptado. Ayuntamiento de Sevilla. Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022.

Figura 3.

Objetivo Incrementar el Nivel de Empleabilidad, Especialmente en las Mujeres y Personas en situación de exclusión.


Objetivo: 1.01.00 Incrementar el nivel de empleabilidad de las personas residentes en las zonas, especialmente en las mujeres y las personas en situación de exclusión que le permita el acceso al mercado laboral.

MEDIDAS	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	ZONA
1.01.01 Acompañamiento a la población residente en zonas en su itinerario de inserción laboral, especialmente a las personas titulares y beneficiarias de la Renta Mínima de Inserción en Andalucía.	Orientación, tutorización y acompañamiento.	Orientación individual y grupal con estrategias de acompañamiento a los recursos de acceso al empleo, dirigidos a mujeres, víctimas de violencia de género, jóvenes, población desempleada de mayor edad y/o de larga duración, población inmigrante, población gitana, población chabolista, personas con discapacidad, exdrogodependientes y personas sin hogar.	<ul style="list-style-type: none"> Nº de personas atendidas, según sexo, grupos de edad y lugar de nacimiento. Nº de personas atendidas receptoras de IMS/REMISA (Ingreso mínimo solidaridad / Renta Mínima de Inserción) 	
	Formación para el empleo adaptada a las características de las personas destinatarias.	Realización de talleres y otras acciones de formación instrumental y ocupacional, adaptadas a las necesidades específicas de mujeres, víctimas de violencia de género, jóvenes, población inmigrante, población gitana, población chabolista, personas con discapacidad y personas sin hogar.	<ul style="list-style-type: none"> Nº de personas atendidas, según sexo, grupos de edad y lugar de nacimiento. Nº de personas atendidas receptoras de IMS/REMISA (Ingreso mínimo solidaridad / Renta Mínima de Inserción) 	

Nota: Adaptado. Ayuntamiento de Sevilla. Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022.

Figura 4.

Fomento del Autoempleo.


1.05.04 Fomento del autoempleo de la población residente en las zonas mediante bonificaciones y ayudas.	Acciones formativas para el autoempleo mediante ayudas económicas.	Puesta en marcha y desarrollo de acciones formativas orientadas al autoempleo de personas residentes en ZD, así como concesión de ayudas económicas.	<ul style="list-style-type: none"> Nº total de personas contratadas, según sexo, grupos de edad y lugar de nacimiento 	
---	--	--	--	--

Nota: Adaptado. Ayuntamiento de Sevilla. Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022.

Figura 5.

Fomento y Desarrollo de Programas y Protocolos de Actuación Frente a la Violencia de Género.

Objetivo: 2.20.00 Identificar aquellas condiciones de vida con mayor influencia sobre las diferencias existentes en el nivel de salud y reorientar las políticas relacionadas, reforzando aquellas actuaciones orientadas a la prevención, promoción y estilos de vida saludable.


MEDIDAS	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	ZONA
2.20.02 Elaborar y desarrollar estrategias de salud integral, coordinadas, y participadas ante la violencia de género, los malos tratos infantiles, entre iguales.	Desarrollo de programas de prevención de salud integral coordinadas y participadas ante la violencia de género, los malos tratos infantiles, entre iguales en coordinación con los Centros de Salud, Delegación de Igualdad y Unidades de Promoción de la Salud.	Consolidación de la Mesa de salud integral coordinadas y participadas ante la violencia de género, los malos tratos infantiles	<ul style="list-style-type: none"> Nº de reuniones de la Mesa Nº de Participantes en la mesa Nº de programas de prevención de salud integral 	
	Formación al personal técnico sobre protocolos de detección y actuación en casos de violencia, especialmente en violencia de género.	Realización de acciones formativas dirigidas al personal técnico acerca de protocolos de detección y actuación en casos de violencia	<ul style="list-style-type: none"> Nº de personas participantes, según sexo 	

Nota: Adaptado. Ayuntamiento de Sevilla. Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022.

Figura 6.

Convocatoria de Ayudas para la Eliminación de Infravivienda.

Objetivo: 2.09.00 Reducir el número de infraviviendas.



MEDIDAS	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	ZONA
2.09.02 Tramitación y eliminación de la infravivienda.	Convocatoria de ayudas para la rehabilitación y acondicionamiento de las viviendas.	Convocatoria de ayudas para la rehabilitación y acondicionamiento de las viviendas.	<ul style="list-style-type: none"> Nº de viviendas rehabilitadas 	

Nota: Adaptado. Ayuntamiento de Sevilla. Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022.

Figura 7.

Ayudas para la Eliminación de Barreras Arquitectónicas en Edificios.

Objetivo: 2.10.00 Mejorar las condiciones de accesibilidad de los edificios residenciales y viviendas.

MEDIDAS	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	ZONA
2.10.01 Instalación de ascensores y eliminación de barreras arquitectónicas en edificios. Adecuación funcional de viviendas a las necesidades de las personas con discapacidad.	Convocatoria de ayudas de la Consejería de Fomento y Vivienda para la adecuación funcional de viviendas a las necesidades de las personas con discapacidad. Incremento presupuestario para Zonas Desfavorecidas.	Convocatoria de ayudas de la Consejería de Fomento y Vivienda para la adecuación funcional de viviendas a las necesidades de las personas con discapacidad. Incremento presupuestario para Zonas Desfavorecidas.	<ul style="list-style-type: none"> Incremento del presupuesto destinado a ZD Nº de ayudas concedidas Nº de personas atendidas según sexo, edad y lugar de nacimiento 	
	Convocatoria de ayudas municipales para la adecuación del interior de las viviendas. Incremento presupuestario para Zonas Desfavorecidas.	Convocatoria de ayudas municipales para la adecuación del interior de las viviendas. Incremento presupuestario para Zonas Desfavorecidas.	<ul style="list-style-type: none"> Incremento del presupuesto destinado a ZD Nº de ayudas concedidas Nº de personas atendidas según sexo, edad y lugar de nacimiento 	

Nota: Adaptado. Ayuntamiento de Sevilla. Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022.

Figura 8.

Información y Asesoramiento Frente a Desahucios.

Objetivo: 2.12.00 Promover la no ejecución de desalojos por desahucios derivados de impagos del alquiler o la hipoteca.

MEDIDAS	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	ZONA
2.12.01 Información, asesoramiento y protección de las personas incursas en procesos de desahucios.	Mediación con entidades bancarias.	Intervenciones relativas a la mediación entre entidades bancarias y personas incursas en procesos de desahucios.	<ul style="list-style-type: none"> Nº total de personas atendidas 	
	Ayudas para el pago de hipoteca y alquiler.	Concesión y gestión de ayudas públicas para el pago de cuotas de hipoteca y alquiler.	<ul style="list-style-type: none"> Nº de ayudas concedidas Nº de personas beneficiarias según sexo 	
	Reubicación de personas incursas en proceso de desahucio en viviendas públicas o privadas con concierto público.	Reubicación de personas incursas en proceso de desahucio en viviendas públicas o privadas con concierto público.	<ul style="list-style-type: none"> Nº de viviendas adjudicadas 	

Nota: Adaptado. Ayuntamiento de Sevilla. Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022.

IV. PREPARACIÓN APS COMO PROYECTO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Como hemos visto en las páginas anteriores, el Ayuntamiento de Sevilla inició una serie de planes de intervención en barrios y zonas desfavorecidas de Sevilla, ese es el punto de partida del presente proyecto.

Etapa 2 Establecimiento de relaciones con entidades sociales. Fases:

5º) *Identificar a las entidades con las que colaborar.* Como es evidente, la primera entidad será el Ayuntamiento de Sevilla. No obstante, el propio PLIZD recoge todas aquellas asociaciones, instituciones y organismos que llevan a cabo su labor en tales zonas y barrios desfavorecidos. Por tanto, en segundo lugar, se colaboraría con las entidades recogidas en el Plan.

6º) *Plantear la demanda y llegar a un acuerdo.* De hecho, es el propio PLIZD quien recoge esa voluntad de colaboración entre el Ayuntamiento de Sevilla y, en nuestro caso, la Universidad de Sevilla. En el punto 9 del PLIZD se establece las “Medidas, Personas y Grupos Destinatarios Directos e Indicadores de Resultado y Evaluación”.

El Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad de Sevilla ha sido invitado por el Ayuntamiento de Sevilla a participar en la consecución de los objetivos y fines del Plan. En concreto, encuadramos el presente proyecto dentro de esa “metodología innovadora”.

Etapa 3 Planificación. Fases:

7º) *Definir los aspectos pedagógicos.* A grandes rasgos, dos son las líneas de actuación que llevaría a cabo el alumnado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla:

La primera, el asesoramiento y acompañamiento en acciones de formación, empleo y contra la discriminación de los colectivos especialmente vulnerables, como son: mujeres, inmigrantes, población gitana y menores. En particular, respecto a las mujeres residentes en dichas zonas desfavorecidas, asesoramiento en materia de igualdad y violencia de género.

La segunda, el asesoramiento jurídico y asistencia para la tramitación y obtención de ayudas destinadas a las personas residentes en zonas desfavorecidas. En concreto, aquellas destinadas al fomento de la economía local y las distintas ayudas destinadas a la vivienda e infravivienda. También, asesoramiento jurídico y mediación frente a los desalojos por desahucios.

8º) *Definir la gestión y la organización.* Como indicamos más arriba, se llevará a cabo por el alumnado de Grado y Máster de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla. En concreto, a través de la realización de prácticas externas, tanto para la obtención del título de Grado como de Máster. Por ello, tanto el calendario como el horario se correspondería con lo establecido en el calendario académico.

Asimismo, al realizarse el trabajo fuera de las instalaciones universitarias, la Universidad de Sevilla -a través de su Rectorado y/o Decanato de la Facultad de Derecho- deberá solicitar todos aquellos permisos y autorizaciones necesarios para poner en marcha la actividad y facilitar su consecución.

Además, el alumnado podrá disponer de todas aquellas instalaciones, materiales y equipos de la Universidad de Sevilla que puedan ponerse a su disposición. Asimismo, ya que la intención es que se lleve a efecto en las zonas y barrios desfavorecidos, será necesario el acuerdo con el

Ayuntamiento de Sevilla, Distritos y todas aquellas entidades con las que se colabore, para el uso de las instalaciones disponibles en las citadas zonas.

9º) *Definir las etapas de trabajo con el grupo.* Tanto el tiempo de preparación, ejecución y evaluación dependerán de la efectiva implantación de las prácticas externas en niveles de Grado y Máster. No obstante, en este caso, se seguirá la experiencia previa que ya se posee sobre las prácticas externas en la Universidad.

V. CONCLUSIONES

La implantación de la ApS por la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla sería una forma efectiva de alcanzar sus objetivos básicos de “creación, desarrollo, transmisión, difusión y crítica de la ciencia, la técnica, el arte y la cultura, promoviendo una visión integral del conocimiento y su transferencia a la sociedad” (EUS, art. 3); al tiempo que promovería entre el alumnado una serie de competencias básicas para su inminente incorporación al mundo laboral, en concreto:

1º) Educación en valores. El acercamiento a la población más desfavorecida y los colectivos con mayor riesgo de exclusión social, en particular, a la realidad de mujeres, inmigrantes, población gitana y menores. Se fomentaría en el alumnado los derechos humanos, derechos fundamentales y sociales.

2º) La adquisición de habilidades para el asesoramiento y resolución de conflictos. El alumnado deberá aprender a realizar labores de mediación entre la ciudadanía y los poderes públicos, organismos y entes públicos y privados, ONGs, etc.

3º) Adquirirán habilidades en el manejo de la aplicación práctica del Derecho, como es: la realización de escritos jurídicos; el análisis de la normativa y jurisprudencia aplicable; asesoramiento en materia de ayudas públicas y de tramitación de las mismas.

Todo ello, con dos finalidades claras: la primera, ayudar desde la Universidad a mejorar las condiciones de vida de las personas residentes en los barrios y zonas desfavorecidas de Sevilla y, al tiempo, dotar de una mejor formación a nuestro alumnado.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Sáez, I., Gezuraga Amundarain, M., Berasategi Santxo, N. y Legorburu Fernández, I. (2019) La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio: una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(3), 133-150.

Ayuntamiento de Sevilla. *Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022*. Recuperado de <https://www.sevilla.org/servicios/servicios-sociales/publicaciones/plan-local-de-intervencion-en-zonas-desfavorecidas/plan-local-de-intervencion-en-zonas-desfavorecidas.pdf>

Batlle, R. (2018a) *Proyecto Social Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana Educación.

Batlle, R. (2018b) El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos. *Participación educativa*, 5(8), 249-263.

- Gijón Casares, M. (2009) “Aprendizaje servicio y necesidades sociales”. En Puig, J.M (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp- 53-70). Graó.
- González Geraldo, J.L., Jover Olmeda, G. y Martínez Martín, M. (2017) La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69(4), 63-78.
- ONU. Resolución de 25 de septiembre de 2015 para “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Puig Rovira, J. M. (2011) ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de innovación educativa*, (203-204), 10-15.
- Puig, J.M., Palos, J., Batlle, R y Bosch, C. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Red española de Aprendizaje-Servicio. Recuperado de <https://aprendizajeservicio.net/>
- Rodríguez Gallego, M. (2014) El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez Gallego, M. y Ordóñez Sierra, R. (2015) Una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 314-333.

Universidad de Sevilla. *Estatuto de la Universidad de Sevilla*. Recuperado de

<http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/Estatuto%20de%20la%20Universidad%20de%20Sevilla.pdf>

Vega Gutiérrez, A. (Coord.). (2017). *Los derechos humanos en la Educación superior: Enfoques pedagógicos innovadores a través del aprendizaje-servicio y del aprendizaje basado en competencias*. Universidad de La Rioja.

Vega Gutiérrez, A. y Navaridas Nalda, F. (2018) Formación en Derechos Humanos en la Educación Superior. *Trabajo social global - Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, (Extra 8), 35-56.

Capítulo 11. La economía circular como propuesta de innovación docente para la consecución de los ODS

María del Mar Borrego-Marín
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Economía Circular (EC) es un modelo de diseño, producción, distribución y consumo que hace posible que los recursos sigan generando valor a través del tiempo, reduciendo al mínimo los residuos de los procesos productivos y su impacto en los ecosistemas. La transición de una economía lineal a una circular es un tema de relevancia para la mejora de la sostenibilidad de la economía, el bienestar social y el respeto al medio ambiente (EC, 2015). La EC plantea un sistema integrador con enfoque sistémico que repiensa y reformula las estructuras lineales hacia las circulares, presentando un modelo productivo y de consumo en armonía con el medio natural (Santurde Rubio y Castro Núñez, 2021).

Los principios de la EC y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) comparten un objetivo común: prosperidad social y económica dentro de la capacidad natural del planeta. Naciones Unidas describió a los ODS como "el plan para lograr un futuro mejor y más sostenible para todos". Luego, la EC puede pensarse como un enfoque para alcanzar las metas propuestas por la Agenda 2030 (UN, 2020). Así pues, las prácticas y principios de la EC afectan de diversas formas a las metas contenidas en los ODS, algunas más firmes y directas y otras más colaterales o tangenciales, demostrando así que las contribuciones de la EC tienen un carácter transversal a todos los ODS (Schoreder et al, 2018).

Por su parte, la educación es fundamental para comprender, acelerar y promover modelos de economía circular. Sin embargo, el análisis de los planes de estudio de la enseñanza de la economía en el sistema universitario público español revela un cierto estancamiento en las guías docentes y en los programas de las asignaturas, así como una falta de renovación tanto a nivel de herramientas analíticas como de problemáticas estudiadas (Agenjo-Calderón et al., 2020).

A su vez, el plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 en España, presenta y analiza la situación de los ODS a nivel nacional, y también aborda las acciones a través de las cuales se impulsará la Agenda 2030 e incluye como agentes prioritarios a las Universidades públicas y privadas, y manifiesta como imprescindible que el modelo educativo planteado responda a los compromisos adquiridos en el marco de los ODS, preparando a jóvenes -futuros profesionales-, para vivir en un mundo complejo e interconectado, incluyendo en el currículo educativo mecanismos que permitan dotar al alumnado de herramientas para comprender el mundo, de competencias socio-afectivas para manejarse en él y de capacidad crítica, de manera que se fomenten valores de dignidad humana, igualdad, justicia, solidaridad y participación. Y es que las universidades tienen una posición privilegiada dentro de la sociedad, son protagonistas de la creación y difusión del conocimiento e impulsoras de innovación, de ahí su rol fundamental para lograr el cumplimiento de los ODS, transmitir la importancia de ello y beneficiarse de este compromiso (Gobierno de España, 2018).

Este capítulo presenta una propuesta de innovación docente consistente en la impartición en los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de universidades andaluzas, de sesiones vinculadas a la

presentación de la economía circular como mecanismo de consecución de la Agenda 2030 y de los ODS, el índice y las características del diseño de las propias sesiones, las consideraciones relacionadas con su desarrollo en las distintas universidades andaluzas, así como los resultados alcanzados en las mismas a través del análisis de los formularios de evaluación por parte del alumnado en los que se ha reflejado el grado de satisfacción y aprendizaje conseguido.

2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La propuesta de innovación docente llevada a cabo se enmarca dentro del proyecto “Transversalización de la Economía Social y Solidaria en los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de universidades andaluzas para la contribución a los ODS 8 y 12”, financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo, y coordinado por la Universidad de Córdoba, que tiene como objetivo general “Conseguir una educación reglada e investigación universitaria en Andalucía que contribuya a la consecución de los objetivos y metas de la Agenda 2030 de Naciones Unidas”. Dicho proyecto tiene como entidades participantes a la mayoría de universidades andaluzas: Universidad Loyola, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Málaga, Universidad de Cádiz, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén y Universidad de Granada, comenzó el pasado 1 de abril de 2021 y tiene fecha prevista de finalización el próximo 31 de julio de 2022.

Dicha propuesta ha consistido en la impartición de sesiones en distintas asignaturas de los grados de ADE de diversos centros de universidades andaluzas en las que se ha presentado la economía circular como nuevo paradigma de desarrollo económico sostenible que contribuye de forma

directa o indirecta a la consecución de los 17 ODS y, por tanto, de la Agenda 2030.

En concreto, se han llevado a cabo hasta la fecha seis sesiones, dos de ellas en la Universidad Loyola y cuatro en la Universidad de Cádiz. La Universidad Loyola, promovida por la Compañía de Jesús, fue reconocida por el parlamento andaluz en 2010, y es la primera universidad privada de iniciativa social de la comunidad autónoma de Andalucía. Por su parte, la Universidad de Cádiz es una universidad pública andaluza constituida en 1979.

Las sesiones se titularon «Economía Circular, Agenda 2030 y ODS», tuvieron una duración aproximada de 2 horas cada una, y todas han tenido lugar de forma presencial en el último trimestre del año 2021, dentro, por tanto, del curso académico 2021-2022, y en asignaturas englobadas dentro de los grados de Administración y Dirección de Empresas de dichas universidades.

La tabla 1 resume las principales características de las sesiones llevadas a cabo en las distintas sedes de ambas universidades.

Tabla 1.

Sesiones Economía Circular, Agenda 2030 y ODS

Universidad	Campus	Fecha	Asignatura	Curso
Loyola	Córdoba	19/10/2021	Dirección de Operaciones	3º
Loyola	Sevilla	25/10/2021	Dirección de Operaciones	3º
Cádiz	Cádiz	16/11/2021	Entorno Económico Mundial	3º
Cádiz	Cádiz	16/11/2021	Entorno Económico Mundial	3º
Cádiz	Jerez	23/11/2021	Entorno Económico Mundial	3º
Cádiz	Algeciras	01/12/2021	Entorno Económico Mundial	3º

Fuente: Elaboración propia.

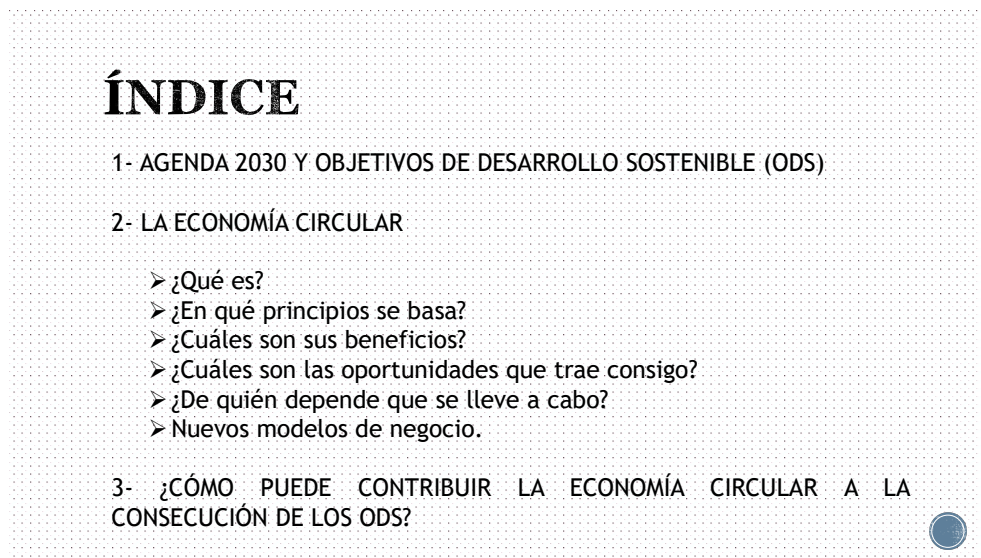
El desarrollo de las sesiones se ha llevado a cabo dividiéndolas en tres partes. En una primera parte, de unos 15 minutos de duración, se introducía brevemente el concepto de Agenda 2030, y en qué consistían los ODS, con idea de centrar el tema que iba a tratarse durante la sesión y ofrecer al alumnado un marco de análisis específico dentro del concepto que iba a

desarrollarse. En una segunda parte, más extensa, de aproximadamente una hora de duración, se profundizaba en el concepto de economía circular, definiéndolo, describiendo los principios en los que se basa, analizando los beneficios que genera y las oportunidades que trae consigo, así como las personas e instituciones implicadas en su desarrollo. Además, se mostraban nuevos modelos de negocio que ya se están desarrollando desde un enfoque circular, a través de la presentación de distintos casos prácticos de empresas de diversos sectores que ya lo están llevando a cabo, tanto a la hora de ofrecer sus productos como a la hora de prestar sus servicios, con el objetivo de que, además, el alumnado descubriera las posibilidades que la economía circular puede ofrecer desde el punto de vista del emprendimiento sostenible, social y solidario. Por último, se habilitaba una parte, de aproximadamente 30 minutos de duración, en la que se le planteaba al alumnado la cuestión de cómo podría contribuir la economía circular a la consecución de los ODS, para así abrir un debate participativo al respecto y obtener las conclusiones principales de la sesión de forma conjunta.

La figura 1 muestra el índice llevado a cabo durante las sesiones.

Figura 1.

Índice Sesiones Economía Circular, Agenda 2030 y ODS



The image shows a document cover with a dotted background. At the top, the title 'ÍNDICE' is written in large, bold, black letters. Below the title, there is a list of three main sections. The first section is '1- AGENDA 2030 Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)'. The second section is '2- LA ECONOMÍA CIRCULAR', followed by a list of five sub-questions: '¿Qué es?', '¿En qué principios se basa?', '¿Cuáles son sus beneficios?', '¿Cuáles son las oportunidades que trae consigo?', and '¿De quién depende que se lleve a cabo?'. The third section is '3- ¿CÓMO PUEDE CONTRIBUIR LA ECONOMÍA CIRCULAR A LA CONSECUCIÓN DE LOS ODS?'. A small blue circular icon is located at the bottom right of the dotted area.

ÍNDICE

- 1- AGENDA 2030 Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)
- 2- LA ECONOMÍA CIRCULAR
 - ¿Qué es?
 - ¿En qué principios se basa?
 - ¿Cuáles son sus beneficios?
 - ¿Cuáles son las oportunidades que trae consigo?
 - ¿De quién depende que se lleve a cabo?
 - Nuevos modelos de negocio.
- 3- ¿CÓMO PUEDE CONTRIBUIR LA ECONOMÍA CIRCULAR A LA CONSECUCIÓN DE LOS ODS?

Fuente: *Elaboración propia.*

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez finalizadas las sesiones, se le enviaba al alumnado un cuestionario de evaluación a través de un enlace disponible de forma online en las plataformas de enseñanza virtual con las que cuentan las universidades para el desarrollo de la actividad docente, con el objetivo de que reflejaran su grado de satisfacción y aprendizaje conseguido a través de la sesión. En total se han recibido 188 cuestionarios, 69 procedentes de estudiantes de la Universidad Loyola y 119 de estudiantes de la Universidad de Cádiz, cuyos resultados se han examinado con idea de ofrecer un análisis agregado de la evaluación de las sesiones por parte del alumnado.

El cuestionario se diseñó con un total de siete preguntas, cinco de las cuáles se respondían puntuando la respuesta de 1 a 10 puntos. La Tabla 2 recoge los resultados agregados según la puntuación media obtenida para cada una de estas cinco preguntas tanto a nivel global, como para cada una de las dos universidades en las que se han desarrollado la sesiones.

Tabla 2.

Puntuación media cuestionarios de evaluación

Preguntas	Puntuación Media (de 1 a 10)		
	Global	Universidad Loyola	Universidad de Cádiz
¿Tenías interés en el tema ANTES de realizar la actividad?	5,80	6,23	5,55
¿Tienes interés en el tema DESPUÉS de realizar la actividad?	7,88	7,96	7,84
¿Qué conocimiento tenías de la temática tratada en la sesión ANTES de participar en esta actividad?	5,01	5,58	4,67
¿Qué conocimiento tienes de la temática tratada en la sesión DESPUÉS de participar en esta actividad?	7,67	7,48	7,78
Valora, en general, la actividad	8,24	7,94	8,42

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados recogidos en la Tabla 2 muestran cómo el interés sobre el tema por parte del alumnado incrementa en más de dos puntos tras haber participado en las sesiones. En mayor medida incluso ocurre con su conocimiento sobre la materia, de forma que el estudiantado expresa haber incrementado el mismo en más de dos puntos y medio una vez terminada la sesión. Si analizamos los resultados según la universidad, encontramos que el alumnado de la Universidad Loyola consideraba tener mayor interés y conocimiento sobre la cuestión inicialmente que el alumnado de la Universidad de Cádiz. Después de la sesión, es el estudiantado de la Universidad de Cádiz el que expresa haber incrementado más su conocimiento al respecto.

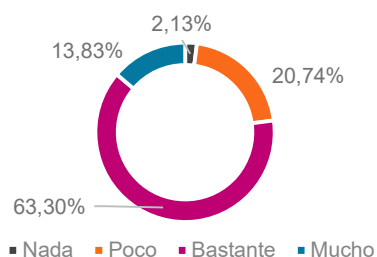
La valoración general de la actividad ha sido muy positiva por parte del alumnado de ambas universidades, llegando a alcanzar 8,24 puntos de media. En este caso, es el estudiantado de la Universidad de Cádiz el que asigna una mayor puntuación a la sesión, 8,42 puntos de media frente a los 7,94 puntos del estudiantado de la Universidad Loyola.

Por su parte, las figuras 2, 3 presentan los resultados de las dos preguntas restantes del cuestionario, cuya respuesta por parte del alumnado tenía que elegirse entre “Nada”, “Poco”, “Bastante” o “Mucho”.

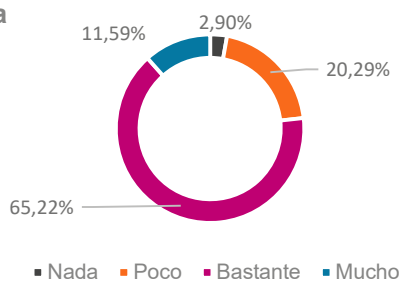
Figura 2.

Resultados pregunta cuestionario ¿crees que podrías aplicar lo aprendido a tu carrera profesional, estudios o vida cotidiana?

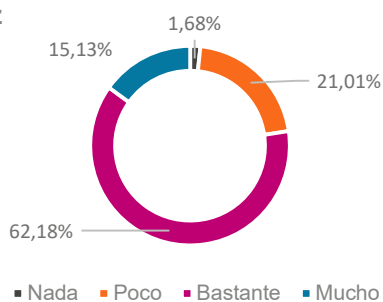
Global



Universidad Loyola



Universidad de Cádiz



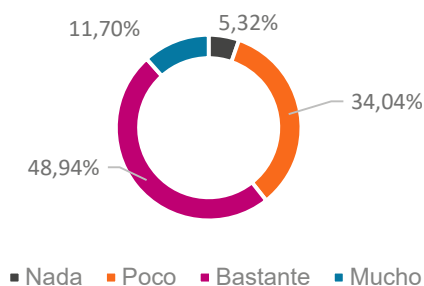
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra que el 77,13% del estudiantado considera que puede aplicar lo aprendido en la sesión a su carrera profesional, estudios o vida cotidiana, bastante (63,30%) o mucho (13,83%), sin que existan diferencias significativas entre las dos universidades analizadas.

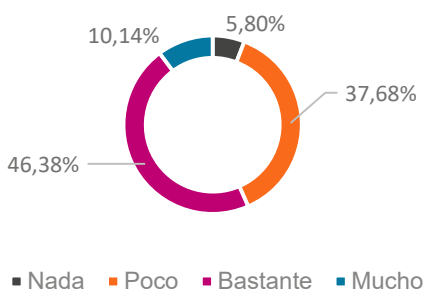
Figura 3.

Resultados pregunta cuestionario ¿te has quedado con ganas de continuar con la temática (leyendo, formándote, transmitiéndoselo a tus amistades, familia, etc.), o de profundizar un poco más?

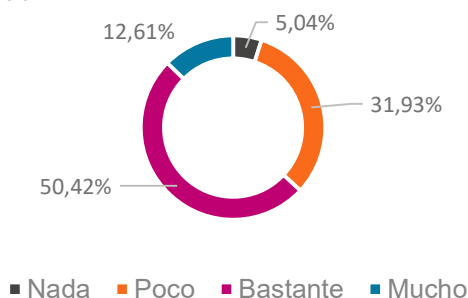
Global



Universidad Loyola



Universidad de Cádiz



Fuente: *Elaboración propia.*

La Figura 3 muestra que el 60,64% del estudiantado estaría interesado en continuar o profundizar más sobre la temática de las sesiones, bastante (48,94%) o mucho (11,70%). En este caso, el alumnado de la Universidad de Cádiz muestra un interés superior al de la Universidad Loyola (63,03% frente al 56,52%).

4. CONCLUSIONES

La inclusión de la Economía Circular como propuesta de innovación docente en los grados de ADE de las universidades se presenta como una oportunidad esencial para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 y a la consecución de los ODS. Además, ofrece un nuevo modelo de desarrollo de iniciativas más sostenibles, por las que el alumnado muestra interés y ganas tanto por profundizar en su conocimiento como por aplicarlas a su vida profesional, académica o cotidiana.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenjo-Calderón, A. (Coord.), Costanzo-Talarico, MG., Gallego-Morón, N., Martínez-Jiménez, L. y Tejado Montero, L. (2020). *Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitatío público español*. Economistas sin fronteras.

European Commission. (2015). *Communication from the commission to the European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions: Closing the loop - An EU action plan for the Circular Economy*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015DC0614>

Fundación Ellen MacArthur. (2017). *Hacia una Economía Circular: motivos económicos para una transición acelerada*. Ellen MacArthur Foundation.

Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Recuperado de https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119SpainAnnex_1_PLAN_DE_ACCION_AGENDA_2030_002.pdf

Lehmann, L. (2020). *Economía Circular: el cambio cultural: El modelo sostenible para la reactivación*. (2ª ed.). Prosa y Poesía American.

Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible. (2020). *Acelerando la educación para los ODS en las universidades. Una guía para universidades e instituciones de educación superior y terciaria*. SDSN. Recuperado de <https://irp->

cdn.multiscreensite.com/be6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-ES-web.pdf

Red Española para el Desarrollo Sostenible. (2020). *Cómo evaluar los ODS en las universidades*. REDS. Recuperado de <https://reds-sdsn.es/guia-evaluar-ods-universidad>

Red Española para el Desarrollo Sostenible. (2020). *Dossier REDS: Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores de educación para los ODS en las universidades españolas*. REDS / SDSN. Recuperado de <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dossier-REDS-Casos-ODS-Univ-2020-web.pdf>

Santurde Rubio, L. y Castro Núñez R.B. (2021). La aportación de la Economía Circular a los ODS frente a las limitaciones del sistema lineal. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*, 4, 149-170. <http://dx.doi.org/10.33776/riesise.v4i1.5185>

Sustainable Development Solutions Network (SDSN) – Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. SDSN Australia/Pacific. Recuperado de <https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide-web.pdf>

Schroeder, P., Anggraeni, K. y Weber, U. (2019). The relevance of circular economy practices to the sustainable development goals. *Journal of Industrial Ecology*, 23(1), 77-95. <https://doi.org/10.1111/jiec.12732>

United Nations Global Compact. (2020). *El camino hacia la Economía Circular y los ODS*. Red Argentina del Pacto Global. UNGC. Recuperado de [https://pactoglobal.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/Hoja de ruta EC FINAL.pdf](https://pactoglobal.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/Hoja-de-ruta-EC-FINAL.pdf)

Capítulo 12. Problemas en las aguas oceánicas y formación en sostenibilidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

José Vicente Gil-Noé
Universitat Jaume I
Sara Prades Plaza
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Los futuros docentes de Educación Primaria abordan el estudio de mares y océanos a lo largo de su formación universitaria, como contenido específico y en relación con otros como la hidrosfera, el ciclo del agua y algunas actividades económicas relacionadas como la pesca o el transporte marítimo. En general, el agua como contenido ha recibido gran atención desde la comunidad educativa, pero se detectan carencias entre el alumnado de primaria (Pozo-Muñoz *et al.*, 2021). Se trabaja desde las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pero según el estudio de Martínez-Borreguero *et al.* (2020), todavía de forma insuficiente y meramente teórica. Sin embargo, la pura adquisición de conocimientos es insuficiente, pues los océanos se enfrentan a numerosas amenazas en el marco de una verdadera emergencia planetaria de la que la educación ha de ser consciente y de la que no puede permanecer al margen (Álvarez-Lires *et al.*, 2017a; Lorenzo *et al.*, 2019).

Como explican Pelejero y Calvo (2020), los océanos soportan estreses derivados de la actividad humana que se manifiestan tanto a escala local como global, entre los que se incluyen la sobrepesca, la contaminación, la eutrofización, el tráfico marítimo, el calentamiento o la acidificación. Los

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por Naciones Unidas, plantean metas para evitar o revertir estas situaciones, proteger el planeta y lograr un desarrollo sostenible. El más concreto, el ODS 14 –vida submarina–, señala la necesidad de conservar y utilizar de forma sostenible los mares y océanos. Pero también es clara la relación con el ODS 4 –educación de calidad–, en tanto que, como apuntan Lorenzo *et al.* (2019), se debe formar a la ciudadanía en la cultura del desarrollo sostenible.

Dado el evidente efecto antropogénico sobre mares y océanos, son necesarias acciones urgentes hacia la sostenibilidad que deben venir no solo desde el ámbito científico, político o económico, sino también desde el educativo (Álvarez-Lires *et al.*, 2017b). De forma general, como señala Ramos (2021), se aprecia un creciente compromiso de la educación superior con los ODS y el trabajo por un desarrollo sostenible, pero esto no se traduce directamente en el cambio necesario para alcanzarlos. Por ello, es necesario seguir incidiendo en ellos y es fundamental que la formación universitaria de los docentes se ocupe de los ODS, porque permiten mejorar la conciencia y responsabilidad ante la situación climática, además de promover valores de prevención y acción positiva conectados con los retos sostenibles (Vernia *et al.*, 2020).

La formación de los futuros docentes requiere del acercamiento a las amenazas globales a través de los ODS y también del desarrollo de determinadas competencias tecnocientíficas pues, como indican Lorenzo *et al.* (2019, p. 190), “el futuro profesorado no podrá enseñar aquello que no sabe o no conoce”. La educación ambiental y por el desarrollo sostenible se debe enfocar hacia la adquisición de un pensamiento crítico que abarque más que conocimientos y actitudes, un enfoque que ayude al alumnado a desarrollar habilidades y le motive a jugar un papel activo en la búsqueda de

soluciones a los problemas relacionados con el desarrollo sostenible (Valera-Losada *et al.*, 2014). Solo desde una perspectiva crítica respecto de los modelos actuales de crecimiento, consumo y estilo de vida, la educación cumplirá su función transformadora y se orientará hacia la sostenibilidad (Lorenzo *et al.*, 2019).

En este estudio, la atención se centra en 3 problemas que afectan a mares y océanos: la gran cantidad de plásticos acaban en el mar –gran basurero de la humanidad–, el transporte marítimo internacional –importante fuente de contaminación por sus emisiones– y el aumento del nivel de las aguas, como uno de los efectos más notables del cambio climático. El alumnado parece consciente de estas amenazas gracias a la formación recibida o a los medios de comunicación. Pero se pretende valorar si existe una conciencia clara de la gravedad actual de estos problemas, acercarlos a su realidad a través de herramientas TIC y, en último término, sensibilizar y fomentar una actitud comprometida ante los ODS que puedan proyectar en su futura labor docente.

2. OBJETIVOS

Se toman como punto de partida las premisas planteadas en la introducción: el papel clave que debe tener la educación en la consecución de los ODS y la necesidad de formar a los docentes en la realidad de los problemas globales y sus posibles soluciones desde un punto de vista crítico. A partir de estos presupuestos se plantean como objetivos:

- Averiguar en qué medida el alumnado conoce las amenazas de mares y océanos y cómo valora su gravedad actual.
- Relacionar las amenazas con las soluciones a través de los ODS.

- Mostrar al alumnado la realidad de las amenazas sobre mares y océanos y su verdadero alcance actual.
- Sensibilizar y comprometer al alumnado ante los ODS para proyectar en su magisterio futuro
- Evaluar el potencial de las TIC para acercar la problemática real al alumnado de una manera más directa, real y efectiva.

3. MÉTODO

Se plantea una intervención con empleo de herramientas digitales interactivas, recursos tecnológicos que, como indica De Miguel (2013), favorecen el aprendizaje por descubrimiento y promueven estrategias de aprendizaje autónomo en un alumnado activo y situado en el centro del proceso. Se facilitan recursos a través de herramientas web que llevan al alumnado a analizar la información de las amenazas oceánicas seleccionadas, relacionar con el planteamiento de los ODS –todos, pero de forma particular el ODS 14– y finalmente verificar de forma crítica. Se trabaja con 40 personas, alumnado de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat Jaume I.

3.1. Fase 1

El alumnado participante responde un cuestionario inicial con 12 preguntas para valorar el conocimiento de los 3 problemas tratados: residuos plásticos en mares y océanos; transporte marítimo internacional y emisiones de CO₂; y subida del nivel del mar. Las preguntas tratan sobre el conocimiento del problema y su gravedad, con estimaciones sobre vertidos plásticos, emisiones y previsiones sobre el aumento del nivel del mar en los próximos años. Este cuestionario es afrontado solo con los conocimientos previos del alumnado.

3.2. Fase 2

Se emplean tres aplicaciones web basadas en cartografía digital interactiva que permiten cuantificar el volumen de residuos plásticos, visualizar la verdadera dimensión del tráfico marítimo, y simular los efectos reales de la subida del nivel del mar sobre la línea de costa. Desde el aula resulta complejo mostrar la realidad de estos problemas de una manera clara. Imágenes y textos son de ayuda, pero siempre están impuestos por el docente, y el alumnado se mantiene en un rol receptor de una información que debe aceptar. El empleo de estas aplicaciones TIC permiten un acercamiento a escala real y, dado que permiten la interacción del usuario, ofrecen la posibilidad de que el alumnado haga pruebas, cambios, tome decisiones críticas, haga valoraciones y estimaciones que al final resulten en un descubrimiento personal y significativo del problema y su envergadura real. El empleo de cartografía digital permite no solo poner magnitud al problema, sino también localizarlo. Como explica Luque (2011), el componente de localización está presente en muchos ámbitos de la vida, y los mapas son su lenguaje. Por ello, según Gil (2020), es tan importante desarrollar la competencia cartográfica para un desarrollo solvente de la ciudadanía, lo que en este caso afecta a una comprensión real y efectiva de la sostenibilidad.

Durante esta fase, se trabaja de forma individual con cada aplicación a través del ordenador o del teléfono móvil, se realizan simulaciones, seguimientos, se interactúa, se cambian condiciones de visualización y se configura un acercamiento más real y objetivo a cada uno de los problemas tratados.

Tabla 1.

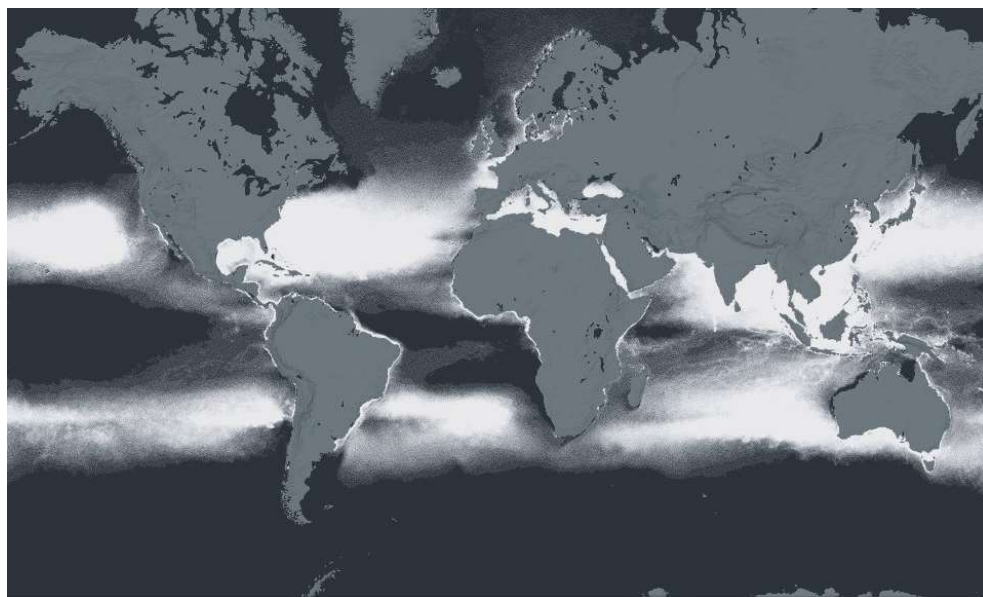
Herramientas web seleccionadas

Problema	Herramienta	URL
Residuos plásticos	Sailing Seas of Plastic	https://app.dumpark.com/seas-of-plastic-2/
Emisiones transporte	MarineTraffic	https://www.marinetraffic.com/
Aumento nivel del mar	Surging Seas	https://ss2.climatecentral.org/

Fuente: elaboración propia.

El problema de los residuos plásticos presentes en mares y océanos de todo el mundo se aborda a través de la herramienta web *Sailing Seas of Plastic*. Se trata de un mapa digital interactivo en el que la presencia de desperdicios se representa a base de puntos blancos, cada uno de los cuales equivale a 20 kilogramos de plástico. Resulta muy clarificador observar el mapamundi con amplias nubes de puntos blancos haciendo patente la abrumadora presencia de residuos en las aguas del planeta. El mapa está realizado a partir de los datos obtenidos por 24 expediciones realizadas entre 2007-2013, generando un modelo oceanográfico en el que se estima que existen unos 5,25 billones de partículas plásticas flotando en los océanos con un total de casi 269.000 toneladas.

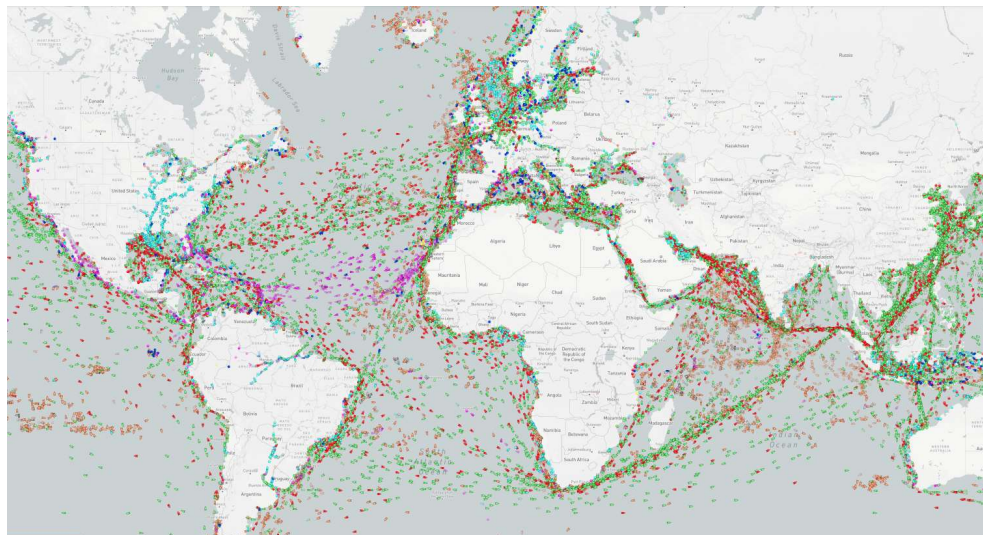
Figura 1. Estimación de residuos plásticos en aguas oceánicas



Fuente: elaboración propia.

En el caso del transporte marítimo, para visualizar la magnitud real del tráfico y valorar las consiguientes emisiones –según el primer informe anual de la Unión Europea de 2020 sobre las emisiones de CO₂ del transporte marítimo, suman más de 138 millones de toneladas, un 3,7% del total– se emplea la herramienta web MarineTraffic. Se trata de una plataforma de monitoreo en tiempo real de buques en movimiento a escala global. Cada tipo de embarcación –carguero, petrolero, pesquero, recreo y otras– aparece reflejada con un color y, al pulsar, un desplegable muestra su imagen e información sobre sus características y ruta. La visualización del mapa interactivo y los detalles muestran la abrumadora cantidad de tráfico marítimo y permite valorar de forma objetiva el volumen de emisiones derivadas.

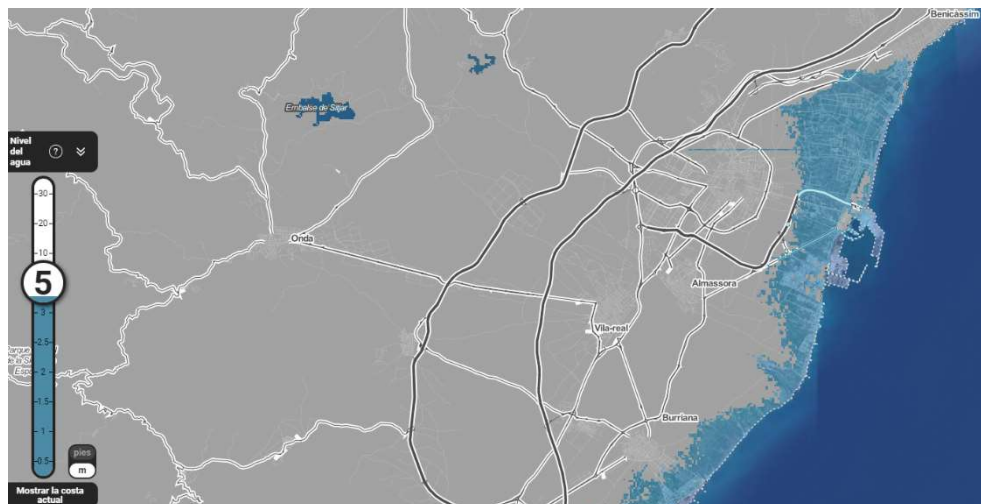
Figura 2. Tráfico marítimo en tiempo real



Fuente: Marine Traffic (s.f.)

Para trabajar el problema del aumento del nivel del mar se utiliza la herramienta web SurgingSeas desarrollada por Climate Central, una organización de investigación y periodismo sin ánimo de lucro. El mapa digital interactivo y los pronósticos se elaboran a partir de diversas investigaciones que también han sido publicadas. La herramienta permite visualizar cualquier lugar del mundo en un soporte cartográfico digital y hacer una simulación de cómo afectaría a la línea de costa la subida del nivel del mar entre 0,5 y 30 metros en función de cómo evolucione la contaminación o las restricciones relacionadas con las emisiones de CO₂. Es especialmente interesante que la herramienta permite hacer simulaciones viendo la afectación en función de parámetros como la población, la etnia o la vulnerabilidad social.

Figura 3. Simulación del aumento del nivel del mar en Castellón



Fuente: Surging Seas (s.f.)

3.3. Fase 3

Se aplica un cuestionario final con preguntas para valorar posibles cambios en el conocimiento del problema o la percepción de su gravedad provocados por la utilización de las herramientas web referidas en la fase 2.

4. RESULTADOS

En la fase 1, antes de emplear las herramientas web seleccionadas para profundizar en las amenazas, un 94,4% del alumnado afirma que es consciente del problema de la presencia masiva de residuos plásticos en mares y océanos. Un 58,3% lo conoce a través de los medios y un 38,9% a través de los medios y de su formación. Para el 17% se trata de un problema relativamente grave; para el 36% muy grave y para el 44% es extremadamente grave. Tras el trabajo con las herramientas web empleadas

en la fase 2, en el cuestionario de la fase 3, un 79,4% del alumnado afirma que ha cambiado su percepción sobre el problema; un 30% piensa ahora que es un problema muy grave y un 60% que es extremadamente grave.

De nuevo en la fase 1, un 58,3% del alumnado participante señala que conoce el problema de las emisiones de CO2 provocadas por el transporte marítimo internacional. Un 5,6% sabe de ello por su formación, un 38,9% por los medios y un 13,9% por ambos. Para el 20% solo está empezando a ser problemático, para el 19,5% es grave en el presente, para el 41% muy grave y para el 14% de extrema gravedad. Un 100% afirma que ha cambiado su percepción acerca de la gravedad de este problema tras el empleo de las herramientas en la fase 2; un 20,6% piensa que es un problema muy grave en el presente y un 53% que es extremadamente grave.

De nuevo en el cuestionario inicial de la fase 1, un 94,4% del alumnado afirma que conoce el problema del aumento del nivel del mar, frente a solo un 5,6% que no. De entre los que sí lo conocen, un 30,6% es gracias a los medios, un 58,3% gracias a los medios y su formación y un 11,1% de otras formas. Un 2,8% cree que ni es ni será un problema, un 30,6 cree que no llegará a ser un problema grave en el futuro próximo, un 38,9% cree que es un problema y será grave en los próximos años y un 27,8% piensa que será extremadamente grave. En el cuestionario final de la fase 3, un 76,5% indica que ha cambiado su percepción sobre la gravedad del problema tras las herramientas de la fase 2; un 26,5% piensa ahora que será un problema grave en el futuro próximo y un 58,9% que será de extrema gravedad.

En el cuestionario de la fase 3, un 47,1% considera que los ODS y sus retos contribuyen en alguna medida a solucionar o revertir los problemas relacionados con mares y océanos; un 26,5% que contribuyen mucho y un 11,8% que contribuyen totalmente.

Respecto a su formación y a la responsabilidad que tienen como futuros docentes para educar en los ODS y en sostenibilidad para solucionar y revertir problemas globales como los trabajados, un 20,6% del alumnado considera que tiene bastante responsabilidad y un 70,6% que tiene mucha responsabilidad.

Sobre las herramientas TIC utilizadas en esta experiencia o similares, un 50% de los participantes afirma que emplearía bastante este tipo de herramientas en el aula y un 47% que lo haría mucho, con el objetivo de sensibilizar, educar en los ODS y promover el desarrollo sostenible.

5. CONCLUSIONES

Los problemas de los residuos plásticos y el aumento del nivel del mar son ampliamente conocidos por el alumnado, casi en su totalidad, no así el de las emisiones del transporte, del que solo tiene constancia *a priori* la mitad del alumnado participante. La información sobre estas cuestiones viene más de los medios de comunicación, que de su formación académica. Con ello, cabe subrayar la necesidad de fomentar el tratamiento de la sostenibilidad, las amenazas globales y los ODS desde la educación.

Tras el empleo de las herramientas TIC para visibilizar los problemas relacionados con las aguas oceánicas, en los 3 casos tratados cambia la percepción del problema por parte del alumnado, que aumenta notablemente la consideración de su gravedad actual y futura. Se puede concluir, pues, que el empleo de herramientas TIC como las mostradas es útil y tiene un potencial que es necesario explotar en el aula para abordar las amenazas globales de forma didáctica.

Los ODS planteados por Naciones Unidas y sus retos son considerados ampliamente por el alumnado como solución para los problemas abordados.

Una importante mayoría del alumnado participante asume su responsabilidad como futuros docentes en la educación en ODS y sostenibilidad, así como en solucionar o revertir estos problemas. Se hace por tanto necesaria una amplia formación en estas materias a lo largo del grado universitario, para dotar así de medios, conocimientos y recursos a quienes serán los responsables de la educación de las generaciones futuras.

El trabajo con TIC, en este caso a través de aplicaciones web interactivas, facilita la labor docente, capta en mayor medida la atención e interés del alumnado y hace su aprendizaje más autónomo, activo y significativo. Se reconoce la importancia didáctica de este tipo de herramientas web para sensibilizar y educar en ODS. Además, la mayoría del alumnado es consciente de su potencial y las incorporará a sus recursos didácticos como futuros docentes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Lires, M. M., Arias-Correa, A., Lorenzo-Rial, M. A. y Serrallé-Marzoa, F. (2017a). Educación para la Sustentabilidad: Cambio Global y Acidificación Oceánica. *Formación Universitaria*, 10(2), 89-102.

Álvarez-Lires, M. M., Lorenzo-Rial, M. A., Álvarez-Lires, F. J., Arias-Correa, A., Pérez-Rodríguez, U., Serrallé-Marzoa, J. F., y Varela-Losada, M. (2017b). Educación para la sustentabilidad oceánica: una perspectiva de género y equidad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (n.º extraordinario), 3593-3597.

- De Miguel, R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, (14), 17-36.
- Gil Noé, J. V. (2020). Cartografía digital interactiva para interpretar correctamente una proyección. *Íber* (100), 65-71.
- Lorenzo, M. A., Álvarez, M. M., Arias, A. y Pérez, U. (2019). Aprender a interpretar la acidificación oceánica con recursos on-line y experimentación contextualizada. *Enseñanza de las ciencias*, 37(2), 189-209.
- Luque, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (55), 183-210.
- Marine Traffic (s.f.). *Live Map*. Recuperado de <https://www.marinetraffic.com>
- Martínez-Borreguero, G., Maestre-Jiménez, J., Mateos-Núñez, M. y Naranjo-Correa, F. L. (2020). An Integrated Model Approach of Education for Sustainable Development: Exploring the Concepts of Water, Energy and Waste in Primary Education. *Sustainability*, 12(7), 29-47.
- Pelejero, C. y Calvo, E. (2020). Más allá del calentamiento global. Océanos estresados globalmente en el Antropoceno. *Mètode: Revista de difusió de la Investigació*, 4(107), 42-49.
- Pozo-Muñoz, M.^a P., Velasco-Martínez, L. C., Martín-Gámez, C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2021). ¿Qué sabe el alumnado sobre las problemáticas socio-ambientales del agua y su gestión sostenible? Investigación mixta en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(3), 3501.

- Ramos, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 89-110.
- Sailing Seas of Plastic (s.f.). *Plastic distribution*. Recuperado de <https://app.dumpark.com/seas-of-plastic-2/#>
- Surging Seas (s.f.). *Mapa de Zona de Riesgo*. Recuperado de <https://ss2.climatecentral.org>
- Varela-Losada, M., Pérez-Rodríguez, U., Álvarez-Lires, F.J. y Álvarez-Lires, M.M. (2014). Desarrollo de Competencias Docentes a partir de Metodologías Participativas Aplicadas a la Educación. *Formación Universitaria*, 7(6), 27-36.
- Vernia-Carrasco, A., Pastor-Fuentes, V. y López-Navarro, M. (2020). Preliminary study on the awareness of the SDGs in future primary school teachers. En *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)*. Editorial Universitat Politècnica de València (pp. 229-236).

Capítulo 13. La Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética y las políticas sectoriales para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 13-Acción por el clima

Francisca Ramón Fernández
Universitat Politècnica de València

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo sostenible está presente en distintos instrumentos de carácter internacional, entre los que podemos destacar, el Acuerdo de París (2015), tiene como objetivo reforzar la respuesta del mundo a la amenaza del cambio climático, dentro del contexto del desarrollo sostenible y de los esfuerzos para la erradicación de la pobreza, y para ello se debe “mantener el aumento de la temperatura media mundial muy por debajo de 2 °C con respecto a los niveles preindustriales, y proseguir los esfuerzos para limitar ese aumento de la temperatura a 1,5 °C con respecto a los niveles preindustriales, reconociendo que ello reduciría considerablemente los riesgos y los efectos del cambio climático”.

Con la finalidad de implementar el Acuerdo, se celebró el COP24 y se aprobaron las reglas de Katowice, en 2018, y cuyos resultados más sobresalientes fueron establecer una parte importante del Libro de Reglas; las normas para realizar un diagnóstico global; aprobar un nuevo objetivo de financiación climática global; medidas para mejorar la información y las actuaciones de adaptación; creación de un Comité de Cumplimiento del Acuerdo de París, y aprobación de declaraciones sobre transición justa, movilidad eléctrica y bosques (Iberdrola, 2022).

El cambio climático es de especial relevancia en todo el mundo ya que sus efectos son devastadores para distintos ámbitos, no solo sociales, económicos, sino también personales. Las emisiones de gases, el calentamiento global provocan efectos en el sistema con consecuencias que pueden resultar de carácter irreversible (Rosa, 2021; Serrano, 2022). Además, del impacto humano, el impacto económico es muy elevado, y se precisa la adopción de medidas para evitar el mismo. La falta de toma de conciencia no solo a nivel personal, sino también a nivel legislativo a lo largo de los años ha producido que los efectos se hayan multiplicado.

Como indica Naciones Unidas (2022a), manejando datos sobre los efectos, el año 2019 fue de los más calurosos marcando una década en la que la subida de las temperaturas fue una constante. Junto a ello, se alcanzó un nivel de récord en ese mismo año respecto a los niveles de dióxido de carbono y otros gases de efecto invernadero en la atmósfera.

A nivel europeo podemos mencionar el Reglamento Delegado (UE) 2021/2139 de la Comisión, de 4 de junio de 2021, por el que se completa el Reglamento (UE) 2020/852 del Parlamento Europeo y del Consejo y por el que se establecen los criterios técnicos de selección para determinar las condiciones en las que se considera que una actividad económica contribuye de forma sustancial a la mitigación del cambio climático o a la adaptación del mismo, y para determinar si esa actividad económica no causa un perjuicio significativo a ninguno de los demás objetivos ambientales.

En la presente aportación nos proponemos analizar la normativa española enfocada a la determinación de medidas para combatir el cambio climático, con la finalidad de alcanzar el ODS 13 Acción por el clima. Objetivo que

también se relaciona con el ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos. Para ello, la metodología utilizada para ser el análisis de la principal legislación aplicable, así como la aportación de la doctrina especializada, con la finalidad de obtener unas conclusiones referentes a si las medidas adoptadas son o no suficiente para lograr dicho objetivo.

II. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO: UNA VISIÓN ORIENTATIVA

El Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible (Gobierno de España, 2018) señala que en el ODS 13 se orienta a la adopción de medidas urgentes para combatir el cambio climático. Esta lucha se establece tanto en la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero, como la adaptación al cambio climático.

Respecto de las emisiones de gases de efecto invernadero hay que tener en cuenta la reciente Decisión de Ejecución (UE) 2021/1876 de la Comisión de 20 de octubre de 2021 relativa a las emisiones de gases de efecto invernadero contempladas en la Decisión núm. 406/2009/CE del Parlamento Europeo y del Consejo correspondientes a cada Estado miembro en 2019, así como la normativa española entre la que podemos destacar la Ley 1/2005, de 9 de marzo, por la que se regula el régimen del comercio de derechos de emisión de gases de efecto invernadero; el Real Decreto 1722/2012, de 28 de diciembre, por el que se desarrollan aspectos relativos a la asignación de derechos de emisión en el marco de la Ley 1/2005, de 9 de marzo, por la que se regula el régimen del comercio de derechos de emisión de gases de efecto invernadero, derogado por Real Decreto

1089/2020, de 9 de diciembre, por el que se desarrollan aspectos relativos al ajuste de la asignación gratuita de derechos de emisión de gases de efecto invernadero en el periodo 2021-2030; la Ley 9/2018, de 5 de diciembre, por la que se modifica la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, la Ley 21/2015, de 20 de julio, por la que se modifica la Ley 43/2003, de 21 de noviembre, de Montes y la Ley 1/2005, de 9 de marzo, por la que se regula el régimen del comercio de derechos de emisión de gases de efecto invernadero, la Orden TEC/813/2019, de 24 de julio, sobre las tarifas del área española del Registro de la Unión en el marco de la Ley 1/2005, de 9 de marzo, por la que se regula el régimen del comercio de derechos de emisión de gases de efecto invernadero, y la Ley 9/2020, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Ley 1/2005, de 9 de marzo, por la que se regula el régimen del comercio de derechos de emisión de gases de efecto invernadero, para intensificar las reducciones de emisiones de forma eficaz en relación con los costes.

En España se establece la necesidad de adopción de distintas medidas, para afrontar los retos del cambio climático, con la finalidad de alinearse con los retos del futuro. El objetivo es establecer las bases precisas para una economía sin emisiones y también atender a los colectivos más vulnerables en el proceso transitorio. Se debe orientar esas medidas a incrementar la capacidad de adaptación a los riesgos climáticos y los fenómenos meteorológicos que puedan causar alteraciones en el territorio, estableciendo políticas destinadas a su mitigación y adaptación.

Uno de los organismos clave es la Oficina Española de Cambio Climático (Gobierno de España, 2022) regulada por Real Decreto 376/2001, de 6 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 1415/2000, de 21 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Medio

Ambiente, y cuya naturaleza jurídica es de ser un órgano colegiado que depende de la Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental del Ministerio de Medio Ambiente para el desarrollo de políticas referentes al cambio climático. Posteriormente, por Real Decreto 1000/2003, de 25 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1415/2000, de 21 de julio, por el que desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Medio Ambiente, se consolida la estructura y se integra como un órgano directivo. La estructura del Ministerio de Medio Ambiente ha sufrido diversas modificaciones que fueron derogadas por la legislación posterior. Así, podemos indicar el Real Decreto 1477/2004, de 18 de junio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Medio Ambiente, derogada por Real Decreto 1130/2008, derogada por Real Decreto 1130/2008, de 4 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino, derogada por Real Decreto 1443/2010, de 5 de noviembre, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino, derogada por Real Decreto 401/2012, de 17 de febrero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, derogada por Real Decreto 895/2017, de 6 de octubre, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente y se modifica el Real Decreto 424/2016, de 11 de noviembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamento ministeriales, derogada por Real Decreto Decreto 904/2018, de 20 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, y por el que se modifica el Real Decreto 595/2018, de 22 de junio, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamento ministeriales, y actualmente regulado por Real Decreto

430/2020, de 3 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, y por el que se modifica el Real Decreto 139/2020, de 28 de enero, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales.

También interesa mencionar el Real Decreto 139/2020, de 28 de enero, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales y el Real Decreto 500/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Democrático, que a su vez modifica el Real Decreto.

Con todos estos ajustes de nomenclatura la Oficina Española de Cambio Climático se ocupa de la política nacional enfocada al cambio climática siguiendo las directrices comunitarias, así como la proposición de nueva normativa ajustada a los objetivos, y el desarrollo de los instrumentos de planificación y de ámbito administrativo para lograr los mismos, teniendo presente la reducción de las emisiones y la adaptación a los efectos. También se encarga del seguimiento de los convenios internacionales y de la adopción de las medidas urgentes, además de participar como partícipe ante la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático y ante el Grupo intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC).

La lucha contra el cambio climático es interdisciplinar y transversal (Hernández, 2022) y se establece la coordinación interministerial además de multinivel con la Administración local y regional. En este sentido destacan distintas políticas económicas, tributarias, industriales que afectan a distintos sectores como la agricultura, el turismo, los recursos hídricos, la geografía y el territorio, entre otros.

Las políticas se enmarca en la denominada Estrategia de Desarrollo Baja en Carbono y Resiliente al Clima, a través de distintas acciones materializadas en planes de actuación, como es el caso del Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC).

Respecto al ámbito de actuación de la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero se integran las medidas en las indicaciones del Protocolo de Kioto y el Acuerdo de París, así como en la normativa referente al Sistema Europeo de Comercio de Derechos de Emisión aplicable al sector energético e industrial.

También interesa mencionar los denominados “sectores difusos” como el residencial, transporte, agrícola y ganadero, residuos, gases fluorados e industria, que se rigen por un programa de medidas para estos sectores. Como indica el Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible, al que seguimos en esta exposición, algunos datos de relevancia son los siguientes: desde el año 2005 las emisiones de los sectores cubiertos el Sistema Europeo de Comercio de Derechos de Emisión han bajado un 32%. Respecto de los sectores difusos nuestro país está en una trayectoria adecuada para poder cumplir los objetivos propuestos para alcanzar un -21%, y se está potenciando la hoja de ruta de este sector a través del Plan Nacional Integrado de Energía y Clima y en la actual Ley de cambio climático a la que haremos referencia en un punto ulterior.

También en el ámbito del transporte se establecen líneas de actuación centradas en la incentivación del trasvase modal de la carretera al ferrocarril para la reducción de la emisión de gases de efecto invernadero y evitar la contaminación atmosférica. Estas políticas públicas para el fomento del

transporte de mercancías por ferrocarril y marítimas tienen como finalidad una cooperación para lograr un beneficio común en el ámbito tanto del sector público como privado. Así, cabe destacar distintas iniciativas como el Grupo Español de Crecimiento Verde, la Comunidad por el Clima, o la Plataforma Española de Acción Climática, entre otras.

Otra de las áreas de actuación es la educación y sensibilización social de los efectos del cambio climático. En los planes de estudios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, es objeto de análisis en asignaturas, y también en la Formación Profesional, así como en distintos Planes de Estudio en los Grados y Máster en la Universidad. Resulta fundamental informar a la ciudadanía del cambio climático y los estragos que puede causar en la sociedad. También respecto a la consumidores se establece como reto la información, concienciación y sensibilización de la huella de carbono.

También en el ámbito de la investigación y desarrollo se han realizado distintas actividades para luchar contra el cambio climático, y así se ha generado un conocimiento científico para conocer las causas y mitigar los efectos del cambio climático. Así, destaca el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020, para el análisis del impacto y vulnerabilidad del cambio climático, la adaptación al comportamiento climático, la aplicación de la inteligencia artificial a la lucha contra el cambio climático, la recogida, tratamiento y protección de los datos para evaluar las acciones aplicables a la lucha contra los efectos negativos.

En relación a la cooperación internacional, el ODS 13 contempla también distintas metas relacionadas con el establecimiento de estrategias transversales y relacionadas con la participación de diversos entes e

infraestructuras, con la finalidad de recaudar fondos para países en vías de desarrollo.

Se involucra en esta acción a distintos organismos:

- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y de Cooperación (MAEUEC);
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID);
- Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (MICT);
- Ministerio de Economía y Empresa (MEE);
- Compañía Española de Financiación del Desarrollo (COFIDES).

Estas acciones se sintetizan en las siguientes: resiliencia y adaptación; políticas, estrategias y planes nacionales, educación (Anquela, Martín, Coll y Porres, 2021; Bruchner y Aragón, 2021; Pérez, 2021) y sensibilización, movilización de recursos económicos y gestión del cambio climático en los Planes Medio Ambientales.

Otras normas de ámbito foral y autonómico que se relacionan con el cambio climático son la Ley 16/2017, de 1 de agosto, del cambio climático de la Comunidad Autónoma de Cataluña, modificada por la Ley 9/2019, en cuanto al impuesto sobre las emisiones de dióxido de carbono de los vehículos de tracción mecánica; la Ley 8/2018, de 8 de octubre, de medidas frente al cambio climático y para la transición hacia un nuevo modelo energético en Andalucía; y la Ley 10/2019, de 22 de febrero, de cambio climático y transición energética de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears.

También destacar alguna de las estrategias como la Estrategia Balear de Lucha de Cambio Climático 2013-2020, así como la Ley 7/2019, de 8 de

febrero, para la sostenibilidad medioambiental y económica de la Isla de Formentera. Se define un programa de actuación de sostenibilidad, como indica el artículo 10, con una vigencia inicial no inferior a 24 meses y que contendrá objetivos y medidas medioambientales y de lucha contra la contaminación y el cambio climático. Hay que tener en cuenta que la isla tiene un ecosistema altamente sensible y que es un punto de afluencia turística a nivel mundial.

III. POLÍTICAS SECTORIALES PARA LA CONSECUCCIÓN DEL OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) 13 ACCIÓN POR EL CLIMA EN LA LEY 7/2021, DE 20 DE MAYO, DE CAMBIO CLIMÁTICO Y TRANSICIÓN ENERGÉTICA

De especial interés resulta mencionar la reciente Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética en la que se contienen distintas acciones encaminadas a lograr el ODS 13 (Castelló y Pérez, 2021; Gómez y Olmeda, 2021; Alenza, 2021; Beltrán, 2021; Conde, 2021; Del Pozo, 2021; Fernández-Espinar, 2020; García y Sanz, 2021; González, Fernández y González, 2021; González y Marcos, 2021; Graniel, 2021; Narbona, 2021; Moreno y Thornton, 2022).

Previamente a esta norma, hay que tener en cuenta que se iniciaron determinadas acciones encaminadas a evitar daños en el ámbito climático como fue el Real Decreto-ley 15/2019, de 8 de noviembre, por el que se adoptan medidas urgentes para la organización en España de las XXV Conferencia de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. Se indica que los beneficios fiscales serían los máximos que establece la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo.

También podemos destacar más recientemente la Orden TED/818/2021, de 12 de julio, por la concesión de subvenciones de la Fundación Biodiversidad, F. S.P., en régimen de concurrencia competitiva, para la financiación de la investigación y actividades que contribuyan a la transición ecológica, a la conservación del patrimonio natural y a hacer frente al cambio climático. Se trata de una fundación del sector público que se contempla su existencia en aplicación de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público que se constituyó en 1998. Tiene como objeto la realización de actividades que se orientan a la conservación, estudio y uso sostenible de la biodiversidad y el patrimonio cultural, en relación a los distintos aspectos ambientales, sociales, económicos y de carácter cultural. Es de interés destacar el Plan Estratégico del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad 2011-2017, que fue aprobado por Real Decreto 1274/2011, de 16 de septiembre, en aplicación de la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad.

La Administración competente en materia de cambio climático dispone de distintos paquetes de medidas para el desafío climático actual, de tal forma que no solo se focaliza en la lucha contra el cambio climático, sino también en prevención de la contaminación, la protección del patrimonio natural y la diversidad, la conservación de los bosques, medio abiótico, agua y energía para una transición y cambio de concepto del modelo económico actual a un modelo más productivo y ecológico. Otro de los retos a tener en cuenta es la demografía y la despoblación territorial que afecta al ecosistema, la falta de atención del suelo, así como la ausencia de vida en el territorio determinan un deterioro del espacio y de los recursos naturales y económicos.

Son distintas las estrategias diseñadas para hacer frente a estas amenazas, entre las que podemos destacar, además de las ya mencionadas anteriormente, las estrategias de conservación y gestión de especies amenazadas, y en peligro de extinción, entre otras (Palomar, 2021; Pascual, 2020 y Perea, 2021).

Como instrumentos para hacer frente a ese reto podemos mencionar, sin ánimo exhaustivo, los siguientes:

- Plan Nacional de actuaciones prioritarias en materia de restauración hidrológico-forestal, control de la erosión y defensa contra la desertificación;
- Plan de impulso al medio ambiente para la adaptación al cambio climático;
- Estrategia Forestal Española de 1999;
- Plan Estratégico Español para la conservación y uso racional de los humedales de 1999;
- Estrategia de conservación y uso sostenible de los recursos genéticos forestales de 2006;
- Estrategia Nacional de restauración de ríos de 2006;
- Estrategia Española de cambio climático y energía limpia, horizonte 2007-2012-2020;
- Plan de impulso a la internacionalización de la economía española en los sectores asociados al cambio climático de 2009;
- Estrategia de transición justa de 2019;
- Estrategia Española de conservación vegetal 2014-2020;

- Plan Sectorial de turismo de naturaleza y biodiversidad 2014-2020 aprobado por el Real Decreto 416/2014, de 6 de junio;
- Estrategia Nacional para la conservación de los polinizadores de 2020;
- Plan de Acción español contra el tráfico ilegal y el furtivismo internacional de especies silvestres de 2018;
- Estrategia Nacional de infraestructura verde y de la conectividad y restauración ecológicas de 2020;
- Estrategia Nacional contra la pobreza energética 2019-2024;
- Estrategia de descarbonización a largo plazo de 2020;
- Plan Nacional de adaptación al cambio climático 2021-2030;
- Plan Nacional integrado de energía y clima 2021-2030.

En el articulado de la Ley 7/2021 podemos señalar las distintas acciones referente a las políticas para combatir el cambio climático:

- a) Planes Nacionales Integrados de Energía y Clima (PNIEC) (artículo 4 Ley 7/2021). Políticas y medidas para la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero y absorciones de los sumideros, de energías renovables y de eficiencia energética.
- b) Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC) (artículo 17 Ley 7/2021). Definición de un sistema de indicadores de impactos y adaptación al cambio climático, para un seguimiento y evaluación de las políticas públicas.

c) Estrategia del Agua para la Transición Ecológica (artículo 19 Ley 7/2021). Medidas para la seguridad hídrica, protección de la biodiversidad, reduciendo la exposición y vulnerabilidad al cambio climático e incrementando la resiliencia.

d) Planificación y gestión territorial y urbanística (artículo 21 Ley 7/2021). Adopción de intervenciones en el medio urbano, edificación e infraestructuras de transporte, para adaptarlas a las repercusiones del cambio climático.

e) Patrimonio natural y biodiversidad (artículo 24 Ley 7/2021). Fomento de la mejora del conocimiento sobre la vulnerabilidad y resiliencia de las especies silvestres y los hábitats, así como la capacidad de los ecosistemas para absorber emisiones. Como indica el precepto, este conocimiento se integrará en el Inventario Español del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad, en el Plan Estratégico del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad y en la Estrategia Estatal de Infraestructura Verde y de la Conectividad y Restauración ecológicas, que se aplicará en la mejora de las políticas de conservación, gestión y uso sostenible del patrimonio natural y de la biodiversidad.

f) Sector forestal Una de la líneas de actuación se indican en el artículo 25 de la Ley 7/2021, respecto al desarrollo rural en relación con la política agraria, forestal y energías renovables. Se establece la encomienda del ejecutivo de incorporar en la aplicación de la Política Agraria Común (PAC) planes y programas en materia de política agraria y de desarrollo rural. También en el Plan Forestal Español medidas para la reducción de la vulnerabilidad de los suelos agrícolas al cambio climático, de los montes y de los suelos forestales, y facilitar una preservación de ellos. Junto con estas

medidas, se contempla la elaboración de un mapa de vulnerabilidad, la evaluación y promoción de sistemas agrícolas y prácticas de gestión forestal sostenibles para aumentar su resiliencia al cambio climático y que incrementarán las sinergias con la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero en dichos espacios.

Las energías renovables deben realizarse con una compatibilidad de la conservación del patrimonio natural y una adecuada ordenación territorial. Una de las medidas es la reversión de parte de la riqueza que genera en el territorio donde se realice la implementación de las energías renovables para la activación económico y la recuperación del nivel demográfico.

El artículo 26 Ley 7/2021 establece que se adoptarán acciones oportunas para incentivar la participación de personas y entidades propietarias y gestoras públicas y privadas, en el aumento de la capacidad de captación de CO₂ de los sumideros de carbono.

g) Transición hacia una economía baja en emisiones de gases de efecto invernadero (artículo 27 Ley 7/2021). Se establecerán políticas industriales, agrarias y forestales, de investigación y desarrollo, de innovación, de promoción de actividad económica y de empleo y formación ocupacional para la transición justa.

h) Entidades con valores admitidos a negociación en mercados regulados, entidades de crédito, entidades aseguradoras y reaseguradoras y sociedades por razón de tamaño (artículo 32 Ley 7/2021). Se indica en el citado precepto que los grupos consolidables de entidades de crédito y las entidades de crédito no integradas en uno de estos grupos consolidables sometidos al régimen de supervisión del Banco de España y del Banco Central Europeo, de conformidad con lo previsto en el Reglamento (UE) n.º

1024/2013, del Consejo, de 15 de octubre de 2013, que encomienda al Banco Central Europeo tareas específicas respecto de políticas relacionadas con la supervisión prudencial de las entidades de crédito, incluirán entre la información con relevancia prudencial a la que se refiere el artículo 85 de la Ley 10/2014, de 26 de junio, de ordenación, supervisión y solvencia de entidades de crédito, y el artículo 93 del Real Decreto 84/2015, de 13 de febrero, por el que se desarrolla la Ley 10/2014, de 26 de junio, de ordenación, supervisión y solvencia de entidades de crédito, un informe de carácter anual en el que se haga una evaluación del impacto financiero sobre la sociedad de los riesgos asociados al cambio climático generados por la exposición a este de su actividad, incluyendo los riesgos de la transición hacia una economía sostenible y las medidas que se adopten para hacer frente a dichos riesgos.

i) Políticas, medidas, inventarios y proyecciones de gases de efecto invernadero (artículo 40 Ley 7/2021). En este precepto se encomienda para que dentro del plazo de un año desde la entrada en vigor de la norma (entró en vigor al día siguiente de la publicación en el Boletín Oficial del Estado que fue el 21 de mayo de 2021) se establecerán medidas para garantizar la coordinación, seguimiento, evaluación, publicidad, informe y notificación a la Comisión Europea, a la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, y a cualquier otro órgano que lo solicite, de los datos de emisiones del inventario nacional de gases de efecto invernadero, las proyecciones de emisiones y las políticas y medidas que se hayan implementado para alcanzar los objetivos de la Ley 7/2021, los de los Planes Nacionales Integrados de Energía de Descarbonización a 2050, así como cualquier otro objetivo para la reducción de los gases de efecto invernadero.

Y también cabe destacar el Real Decreto 952/2021, de 2 de noviembre, por el que se regula la concesión directa de una subvención al Ayuntamiento de Bilbao, para el desarrollo de actuaciones medioambientales y de lucha contra el cambio climático en el entorno urbano.

IV. LA PANDEMIA POR LA COVID-19 Y EL CAMBIO CLIMÁTICO: MEDIDAS ADOPTADAS A NIVEL MUNDIAL

A nivel internacional, podemos indicar las medidas propuestas por el Secretario General de Naciones Unidas (2022b) para paliar las consecuencias de la pandemia mundial. Así, se indica la transición verde, para que las inversiones aceleren la descarbonización (Lozano, 2021) de la economía; empleos verdes y crecimiento sostenible e inclusivo; economía verde, para que se aumente la resiliencia y se haga una transición justa e inclusiva para todos; inversión en soluciones sostenibles, desapareciendo los subsidios a los combustibles fósiles, y la aplicación de forma plena del principio “quien contamina, paga”; afrontar los riesgos del cambio climático, y establecer y fomentar la cooperación internacional.

Se debe establecer “medidas de choque” para fomentar la recuperación post-pandemia con la finalidad de que se cambien la trayectoria de los niveles de CO₂ en la atmósfera.

Precisamente también la situación de pandemia mundial ha provocado una aceleración de la transición ecológica. El Pacto Verde Europeo de 2019 y la Estrategia de la Unión Europea sobre Biodiversidad para 2030, diseña los objetivos y las instrucciones para que Europa sea un espacio climáticamente neutro, un espacio protegido que derive en unos beneficios personales, y económicos y contribuya a la sostenibilidad del planeta (Villavicencio, 2021).

VI. CONCLUSIONES

La aprobación de la Ley 7/2021 ha supuesto un primer paso de gran calado para orientar las medidas de cambio climático y transición energética para el logro del ODS 13 Acción por el clima. Además de la legislación autonómica existente, esa norma de ámbito nacional materializa una serie de propósitos para evitar los efectos negativos y propone soluciones solventes para evitar el daño en la economía, sociedad y medio ambiente. La apuesta por energías limpias y renovables, la participación de la sociedad a través de la educación y la concienciación, junto con las medidas para fomentar la sostenibilidad (Luque, Gomera y Vaquero, 2021; Iranzo, 2022), la gestión adecuada del planeamiento territorial y urbanístico se enfocan hacia una economía descarbonizada y resiliente y la preservación del equilibrio ecológico de los ecosistemas (Lázaro, 2020).

Son muchos los ámbitos en los que se puede luchar contra el cambio climático, a través de pequeñas actuaciones, que a la larga suman iniciativas que se orientan a paliar los efectos negativos. Es por ello, que la concienciación social y la existencia de una legislación clara y enfocada a unas medidas efectivas, es una de las claves para aportar una línea más en el logro de consecución de la Agenda 2030 (Soro, 2020; Terol, 2021; Valencia, 2021; Vázquez y Orteu, 2021).

VII. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del Proyecto I+D+i «Retos investigación» del Programa estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades RTI2018-097354-B-100 (2019-2022) y Proyecto de I+D+i Retos MICINN (PID2019-108710RB-I00, 2020-2022).

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castelló Muñoz, E. y Pérez Zabaleta, A. (2021). Respuesta al desafío del cambio climático en España. *Economistas*, (172-173), 222-231.
- Gómez Ramón, T. y Olmeda Alberto, P. (2021). *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética*. Aranzadi.
- Acuerdo de París* (2015). Recuperado de https://unfccc.int/files/meetings/paris_nov_2015/application/pdf/paris_agreement_spanish_.pdf
- Alenza García, J. F. (2021). Una ley para una nueva era (sobre la ley española de cambio climático y transición energética). *Medio Ambiente y Derecho: Revista electrónica de derecho ambiental*, (38-39).
- Anquela Julián, A. B., Martín Furones, A., Coll Aliaga, P. E. y Porres de la Haza, M^a. J. (2021). Incorporación del objetivo 13 (acción por el clima) de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en la asignatura de posicionamiento del Máster en Ingeniería Geomática y Geoinformación de la ETSIGCT de la UPV. En *La transformación digital de la universidad: XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (pp. 1170-1182). Universidad de La Laguna.
- Bruchner, P. y Aragón Rebollo, A. (2021). Bosquescuela. Un modelo de escuela sostenible en la naturaleza. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (27), 209-233.

Beltrán Castellanos, J. M. (2021). La apuesta de la ley de cambio climático por la transición energética y los combustibles renovables. En *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (pp. 177-233). Aranzadi.

Conde Antequera, J. (2021). El cumplimiento del ODS de resiliencia ante inundaciones a través del planeamiento territorial y urbanístico. En *Inundaciones y sequías: Análisis multidisciplinar para mitigar el impacto de los fenómenos climáticos extremos* (pp. 195-214). Universidad de Alicante.

Del Pozo Campos, E. (2021). Radiaciones para un mundo sostenible: cómo ayudan las tecnologías nucleares a los ODS de Naciones Unidas. *Alfa*, (46), 6-11.

Fernández-Espinar Muñoz, C. (2020). Comentario al Real decreto ley 23/2020 de 23 de junio por el que se aprueban medidas en materia de energía y en otros ámbitos para la reactivación económica. *Actualidad Jurídica Ambiental*, (103), 99-127.

García Pérez, M. y Sanz Larruga, F. J. (2021). A propósito del artículo 20 de la Ley de Cambio Climático y Transición Energética: un déjà vu desde el Observatorio del Litoral. *Actualidad Jurídica Ambiental*, (113), 64-71.

Gobierno de España (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de

<http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/multimedia/publicaciones/documents/plan%20de%20accion%20para%20la%20implementacion%20de%20la%20agenda%202030.pdf>

Gobierno de España (2022). *Oficina Española de Cambio Climático*. Recuperado de

<https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/organismos-e-instituciones-implicados-en-la-lucha-contra-el-cambio-climatico-a-nivel-nacional/oficina-espanola-en-cambio-climatico/>

González Bustos, M^a. A., Fernández de Gatta, D., y González Iglesias, M. A. (2021). Ley 7/2021, de 20 de mayo, de Cambio Climático y Transición Energética. *Ars Iuris Salmanticensis: AIS: revista europea e iberoamericana de pensamiento y análisis de derecho, ciencia política y criminología*, 9(2), 313-327.

González Delgado, M^a. N. y Marcos Naveira, L. A. (2021). Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. En *Los objetivos de desarrollo sostenible en la ciudad de Burgos* (pp. 645-649). Universidad de Burgos.

Grañiel Vicente, I. (2021). Novedades de la Ley de cambio climático y transición energética. *Actualidad jurídica Aranzadi*, (975).

Hernández García, A. (2022). La importancia de la regulación para la transición energética: la ley de cambio climático y otras normas relevantes. *Economistas*, (176), 100-113.

- Iberdrola (2022). *Concluye la COP24 sentando las bases para activar el Acuerdo de París*. Recuperado de <https://www.iberdrola.com/sostenibilidad/contra-cambio-climatico/politicas-cambio-climatico/cop24>
- Iranzo Gutiérrez, S. (2022). La sostenibilidad: aspectos conceptuales. *Economistas*, (176), 10-16.
- Lázaro, L. (2020). Cambio climático 2020: ciencia, tras el maratón COP 25, el Pacto Verde Europeo y legislación climática en España. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (14).
- Lozano Liaño, J. (2021). Ley de cambio climático y transición energética: hacia una económica descarbonizada y resiliente para cumplir con el Acuerdo de París. *Actualidad administrativa*, (6).
- Luque Alcaraz, O., Gomera Martínez, A. y Vaquero Abellán, M. (2021). Historia hospitalaria del cuidado enfermero respecto a la sostenibilidad ambiental. *Temperamentym: Revista internacional de historia y pensamiento enfermero*, (17), 1-2.
- Moreno, J. A y Thornton, G. (2022). Obstrucción de la acción climática en la extrema derecha española: La enmienda de Vox a la Ley de Cambio Climático y su representación en prensa. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, (55), 25-40.
- Narbona Ruiz, C. (2021). El Estado, imprescindible para preservar los equilibrios ecológicos. *Temas para el debate*, (318), 21-23.

Naciones Unidas (2022a). *Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/>

Naciones Unidas (2022b). *Climate Change and COVID-19: UN urges nations to “recover better”*. Recuperado de <https://www.un.org/en/un-coronavirus-communications-team/un-urges-countries-build-back-better%E2%80%99>

Palomar Olmeda, A. (2021). Ordenación y principios generales de la ley de cambio climático y transición energética. En *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (pp. 23-72). Aranzadi.

Pascual Núñez, M. (2020). La tramitación de la Ley de Cambio Climático y Transición Energética en tiempos del COVID-19. *Actualidad Jurídica Ambiental*, (101), 58-64.

Perea Crespillo, G. M. (2021). Energías renovables y eficiencia energética. En *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (pp. 125-176). Aranzadi.

Pérez Zapico, P. (2021). Recursos para la lucha contra el cambio climático y la transición energética: Referencia a la educación y la innovación. En *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (pp. 349-389). Aranzadi.

Rosa Moreno, J. (2021). Objetivos y planificación de la transición energética y adaptación climática. En *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (pp. 73-124). Aranzadi.

- Serrano, M. (2022). La transición energética en el sector eléctrico. *Economistas*, (176), 57-67.
- Soro Mateo, B. (2020). Un derecho para el cambio climático. *Revista española de derecho administrativo*, (209), 279-316.
- Terol Gómez, R. (2021). Gobernanza, participación y afección de ámbitos sectoriales conexos: Las disposiciones adicionales, transitorias y finales de la ley. En *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (pp. 391-443). Aranzadi.
- Valencia Martín, G. (2021). Medidas de transición justa. En *Comentarios a la ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (pp. 291-348). Aranzadi.
- Vázquez, C. y Orteu Berrocal, E. (2021). Planificación hidrológica y adaptación al cambio climático en el marco de la nueva Ley de Cambio Climático y Transición Energética. *Actualidad Jurídica Ambiental*, (115), 32-36.
- Villavicencio Calzadilla, P. M. (2021). The Sustainable Development Goals, climate crisis and sustained injustices. *Oñati socio-legal series*, 11(1), 285-314.

Capítulo 14. Políticas de alfabetización digital para una educación de calidad en Perú: contexto y perspectiva hacia la Agenda 2030

Osbaldo Turpo Gebera

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Valia Venegas Mejía

Universidad Norbert Wiener

José Esquivel Grados

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Manuel González Benites

Universidad Científica del Sur

I. INTRODUCCIÓN

El acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) se ha incrementado significativamente; además, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019), son el medio idóneo para generar oportunidades para superar los contrastes que excluyen, a partir de reducir la brecha digital.

En esa perspectiva, las TIC podrían acelerar el logro de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), plasmadas en la Agenda 2030. Sin embargo, tales aspiraciones se verían truncas, dada la ausencia o no, la inclusión o exclusión, la efectividad o no de las políticas públicas de digitalización; en razón a las homogeneidades o diferencias entre las sociedades.

Al respecto, los hallazgos señalan que en Latinoamérica subyace la indeterminación de una política de inclusión digital, la misma que imposibilita la democratización de la tecnología y, por ende, del conocimiento. Tales

características responden a la diversidad de intereses políticos y sociales de los gobiernos de turno (Cubillos, 2018), que han situado a la educación en difíciles condiciones para impulsar las transformaciones sociales, políticas, etc.

Las complejas relaciones y acontecimientos de las políticas públicas imprimen orientaciones a las políticas de alfabetización digital no siempre un papel protagónico. Su implementación en Latinoamérica no estaría contribuyendo a la disminución de las desigualdades sociales, económicas, etc., tanto que en términos de la tecnología digital, resultan excluyentes. Por consiguiente, emprender cambios reales para que las TIC apoyen a resolver las necesidades de las personas, requieren de programas de fomento, implementación y uso encauzadas al acceso y apropiación por las poblaciones mas vulnerables. En esa medida, se aprecia la efectividad de las políticas públicas de desarrollo.

Es innegable e insoslayable el rol de las tecnologías digitales en la vida ciudadana, componen un factor clave para la constitución de las sociedades de la información, y punto de partida para las sociedades del conocimiento. Las TIC posibilitan el modelamiento de dichas sociedades, su emergencia obedece a las determinaciones políticas en torno a la penetración social, cultural, educativa, etc., de la Internet y los dispositivos que lo movilizan. En ese sentido, los procesos de producción y reproducción de la tecnología conforman los recursos insertos en la complejidad de la vida en sociedad, y cuyos efectos son ampliamente manifiestos.

En la apuesta por el desarrollo, la tecnología y la educación son factores claves para su constitución. Es indudable el rol de la educación como movilizador del afrontamiento de los retos que impone la SIC. La dirección

estratégica que impriman las instituciones educativas a los usos de las TIC resultara esencial para cimentar las bases de una educación de calidad. La esperada concreción de la ODS 4, está íntimamente vinculada a la gestión e innovación basada en la tecnología digital, en tanto marca pautas para impulsar el desarrollo y la competitividad de los países, y en particular, del desarrollo local.

Para Gómez (2017), la dinámica de la ciencia y tecnología constituyen una parte estructural para la “capacidad transformadora que han demostrado en las últimas décadas en infinidad de campos, las hacen imprescindibles para garantizar nuestra infraestructura cultural, nuestra forma de vida y las mediaciones cotidianas” (p. 11). De ahí la necesidad de contar con un sistema educativo inclusivo y de calidad, y que en coherencia con las políticas públicas asuman con responsabilidad y compromiso el desarrollo de la sociedad y, por ende, se orienten a satisfacer las necesidades sociales.

II. ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA Y PERÚ

En Latinoamérica y, en concreto, en Perú, si bien se dan avances significativos en la alfabetización digital y la cobertura educativa, esta no logra la ansiada calidad y equidad. El panorama sugiere la necesidad de emprender políticas públicas en materia digital y de educación, “a fin de lograr resultados que apunten a la mejora de los aprendizajes y a la construcción de ciudadanía desde un enfoque de derechos” (Lugo e Ithurburu, 2019, p. 14). Las demandas por una educación de calidad requieren de urgente atención, a través de instrumentos de política que promuevan la concreción del derecho de cada persona a disponer del acceso a tan significativo ODS. Sus logros presuponen la eliminación de la

discriminación y exclusión. En esa intención, el Perú asume la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como un desafío, situando a la educación como de sus prioridades en materia de política y legislación educativa para saldar las deudas pendientes. Aunque, en términos de logro, se avanza poco, con “pies de gigante”, pues no se logra “superar los problemas del acceso y la conectividad aún vigentes pues persiste la brecha digital con particular incidencia en el territorio entre zonas rurales y urbanas” (UNESCO e IPE, 2016, p. 53).

Tabla 1.

Proyectos/planes digitales implementados en algunos países de América Latina (Parte 1)

País/ Proyecto digital	Propósito	Logros/impactos
Colombia Vive Digital	Dar un gran salto tecnológico, mediante la masificación de Internet y el desarrollo del ecosistema digital nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia en la mejora del desempeño académico escolar. • Satisfacción con los logros, e integración en la vida laboral y productiva.
Uruguay CEIBAL	Reducir la brecha digital entre los ciudadanos y con respecto a los otros países	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias en logros académicos • Diferencias en la evolución de insumos para la educación en diferentes regiones
Ecuador Agenda Educativa Digital 2017-2021	Instaurar una cultura digital y nuevas prácticas de aprendizaje y enseñanza dentro del contexto de la sociedad del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos desafíos en la accesibilidad a una educación de calidad • Problemas en la adquisición de las competencias más demandadas socialmente
Chile Agenda Digital Imagina Chile	Poner a las TIC al servicio del progreso de un mejor lugar para crecer, trabajar y vivir.	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor tendencia en la conectividad • Mayor equipamiento de recursos tecnológicos en los sistemas educativos.
Argentina Programa Conectar Igualdad	Recuperar y poner en valor la escuela pública, para reducir brechas digitales, educativas y sociales de su población	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias significativas en escuelas vulnerables • Supera problemas asociados al uso público y mantenimiento tecnológico • Estrategias para continuar implementando las dinámicas pedagógicas

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Proyectos/planes digitales implementados en algunos países de América Latina (Parte 2)

País/ Proyecto digital	Propósito	Logros/impactos
<p>Estado Plurinacional de Bolivia Bolivia Digital 2025</p>	<p>Procurar el vivir bien, garantizando los derechos humanos, acceso a la comunicación y la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retrasos en el uso y penetración de las TIC • Necesidad de mejorar la digitalización de los servicios públicos • Desconexión en la ejecución de los proyectos, limita un crecimiento integral.
<p>Costa Rica Estrategia de Transformación Digital del Bicentenario</p>	<p>Transformar digitalmente las instituciones del sector público y la sociedad a fin de potenciar el desarrollo socio-económico del país y asegurar una mejor calidad de vida para todos los habitantes de manera inclusiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfiles de sujetos con capacidades más modestas limitan el desarrollo económico • El recurso humano con competencias en tecnologías digitales no está adecuadamente distribuido • Las restricciones limitan la producción de mayor valor.
<p>México Estrategia Digital Nacional</p>	<p>Aprovechar el potencial de las TIC como elemento catalizador del desarrollo del país</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incipiente penetración de Internet evitara alcanzar los objetivos • Graves consecuencias económicas, por el incremento de las desigualdades.
<p>Perú Plan de Gobierno Digital</p>	<p>Generar eficiencia en el quehacer de las entidades públicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rediseño de interfaces gráficas de usuario amigable • Nuevas soluciones en sistemas y/o aplicativos • El raudo crecimiento de la sociedad digital requiere de un reordenamiento jurídico.

Fuente: elaboración propia.

La evolución de las políticas digitales en la realidad latinoamericana se ha centrado, mayoritariamente, en el elemento técnico, de dotar de redes y equipos TIC (tablas 1 y 2). En los contextos nacionales revisados, el desafío exige extender las políticas de la digitalización a nivel escolar y superior, para asegurar la inclusión curricular que redefine los actuales roles ciudadanos.

Los estudios sobre los avances de la digitalización grafican la necesidad de forjar, además, de las plataformas tecnológicas, infraestructuras sociales que superen el retraso en el “tren de la historia”. Perú no es ajeno a las carencias y desatinos en materia de implementación de las políticas públicas digitales. Junto a los esfuerzos gubernamentales existen iniciativas de la sociedad civil, que buscan extender la alfabetización digital a la escuela y, más allá de sus muros.

Desde el poder político se apuesta por políticas públicas de sensibilización ante los medios y la inclusión tecnológica. La digitalización en Latinoamérica avanza “en buena parte, impulsado por las organizaciones de la sociedad civil” (Trejo-Quintana, 2017, p. 236), más que por una agenda política de los gobiernos de turno. O en todo caso, las iniciativas estatales no han tenido un amplio alcance. En esencia, su consolidación encarna un arduo trabajo, no solo a nivel académico, sino también político, permitiendo abordajes globales, de carácter regional y que propicien avances con posibilidades de replicación y comparaciones, así como miradas focalizadoras que mejoren las tecnologías y metodologías en uso.

2.1. Alfabetización digital y educación formal en Perú: continuidades y transiciones

El país, en materia de alfabetización digital y logros educativos conforma una relación compleja. Sus vinculaciones originan desigualdades por el acceso al internet, esencialmente, por la mayor afectación a los sectores sociales más vulnerables (zonas rurales, pueblos originarios, personas mayores, discapacitados, etc.), al generar retrasos educativos, repeticiones y deserciones. Dichas prácticas, reproducen las condiciones para la continuidad del analfabetismo, alcanzando al 6% de la población (UNESCO-

IIPE, 2016); asimismo, hacen manifiestas las inequidades sociales, al no favorecer de “manera óptima el manejo de la información en todos los sectores y ámbitos” (Sucari, et al., 2021, p. 13). Tales situaciones expresan las limitantes del desarrollo digital y de la educación en Perú. En términos de las desigualdades educativas, estas también se revelan por territorios. En la región de la Costa, los estudiantes de esas zonas, en términos de culminación de la educación primaria en la edad esperada, alcanzan el 78.2%, en la Selva, el logro es aún menor (58.1%); las diferencias, también, se manifiestan entre la zona urbana (78.3%) y rural (50.9%), siendo notorias.

Esta primaria aproximación a las vinculaciones entre la alfabetización digital y la educación, aunque dejar ver ostensibles avances, sobre todo, desde la década del 2002-2012; algunas estructuras sociales y educativas se mantienen casi igual que décadas anteriores: Lo mismo ocurre en diferentes áreas de desarrollo, como la matemática, las ciencias, la comprensión lectora, con resultados disímiles que expresan tenues progresos educativos.

A nivel de la educación secundaria, aunque la alfabetización digital mejora, no se redistribuyen sus resultados por igual. Dichos avances, conforman aspectos que contribuyen a mejores perspectivas de logro, las mismas que obedecerían a que en las escuelas secundarias se cuentan con aulas de innovación educativa, donde estudiantes y docentes interactúan, formándose en competencias basadas en las TIC. Para los estudiantes su apropiación es progresiva y satisfactoriamente, entre los docentes, los resultados no son equiparables. En ese devenir, la alfabetización digital constituye uno de los medios que genera inclusión y, de ese modo, posible impulsar y crear el desenvolvimiento de los valores morales y éticos, tanto a nivel personal y profesional.

El acceso y uso a las TIC, a decir de Pérez y Ferreiro (2019), tributa también, a formar en la responsabilidad, la honestidad, dignidad, sentido de pertenencia, incluso el patriotismo, la responsabilidad social y la empatía. Como refieren Sucari y otros (2021), la alfabetización digital cambia y transforma las formas de aprender, al pasar de lo analógico a lo digital, al mismo tiempo, amplía la perspectiva cultural, potenciando el aprendizaje autónomo. Pero, también, presenta riesgos, como la dependencia y adición tecnológica, la inmersión en la rutina, que va mermando su esfuerzo mental, conduciendo a un desmedro del aprendizaje significativo.

Entre los docentes de educación básica se evidencian mejoras en la alfabetización digital. Los resultados serían producto de los programas gubernamentales de capacitación en el acceso y uso de las TIC, en los que se ha incidido en los últimos años. Los programas implementados han posibilitado que algunos docentes se beneficien con la entrega de computadoras personales, así como el equipamiento con multimedia de sus centros educativos.

La plataforma digital PeruEduca, gestionada por el Ministerio de Educación contribuye significativamente al desarrollo de las competencias digitales de los docentes. Las capacitaciones están dirigidas al desarrollo de estrategias educativas basada en aplicaciones digitales que “rompen” la rutinización del trabajo pedagógico. Los docentes universitarios no son ajenos a la inmersión tecnológica, más aún, en tiempos de la pandemia del COVID-19.

La alfabetización digital, en esa dinámica, ha sido esencial para el trabajo remoto, posibilitando desarrollar competencias digitales. Para Quezada y otros (2020), entre los docentes universitarios las brechas se acortaron, facilitando la interacción con sus estudiantes en los medios virtuales. De ese

modo, se consolidan las bases para una educación inclusiva, y se abren posibilidades para el teletrabajo y la educación virtual o a distancia.

La educación superior, sin duda, ha sido uno de los escenarios privilegiados para la afirmación de la alfabetización digital. En tiempos de la crisis sanitaria y del confinamiento social, el acceso y uso de las TIC han posibilitado que los estudiantes de educación superior se orienten a considerar diversas herramientas y estrategias tecno-pedagógicas para su formación. Muchas de ellas, desconocidas y, que luego de usarlas logran satisfacciones en cuanto al aprendizaje, como también en el logro de la competencia digital (Ramírez, 2020). La educación remota de emergencia, a nivel universitario, supuso desafíos que desde el uso de la TIC permitieron una progresiva adaptación a las nuevas condiciones.

Para Palacios y otros (2021), si bien no estuvieron preparados para las nuevas formas educativas, basadas en la virtualidad, afrontaron creativa y asertivamente las nuevas interacciones educativas. Las limitaciones del manejo de las TIC fueron menores en los estudiantes que en los docentes, tales distinciones contribuyeron a un consumo responsable de la información, a la construcción de conocimiento de manera colaborativa, etc.; en esencia, a gestionar las TIC como una competencia clave para el aprendizaje autónomo.

2.2. Alfabetización digital y educación no formal en Perú: procesos emergentes

Tradicionalmente, en Perú, la significatividad de la educación no formal ha sido minusvalorada, dado que escasamente se consideran planes y programas para revertir la exclusión digital. La situación deficitaria en el

dominio tecnológico de las personas adultas mayores y de los adultos que inician una formación reglada son evidencias de las brechas digitales.

Para Quezada y otros (2021), los adultos que logran mejorar su formación en TIC presentan mejores rendimientos académicos, en razón a la automotivación y la posibilidad de establecer soluciones. En ese sentido, la inclusión digital admite la igualdad de oportunidades entre las generaciones, a partir del intercambio de experiencias derivadas del uso de las TIC, convirtiéndose en lecciones aprendidas que contribuyen a su formación.

Otro aspecto resaltante, en la línea de reducir las brechas, lo señalan Sunkel y Ullmann (2019), al referir que las personas de mayor edad que viven en zonas urbanas tienen más probabilidad de quienes residen en zonas rurales; al igual que, de quienes tienen ingresos más altos y han tenido hijos; en el mismo sentido, las personas mayores de minorías étnicas tienen menor probabilidad de contar o acceder al uso de una computadora. Los hallazgos evidencian que los sectores más vulnerables están distantes de las posibilidades de vida que consiente la alfabetización digital.

Si bien en Perú, en la última década (2013-2022), la alfabetización digital parece tener efectos más positivos en la vida educativa y ciudadana, su extensión como recurso vital es limitado. En esa perspectiva, aunque las experiencias formativas están suscitando orientaciones hacia un aprendizaje lúdico y práctico, como expresión social y cultural de los tiempos de la digitalización.

El escenario actual, aunque con ciertas limitaciones, está rodeado de tecnologías, incidiendo en incrementos de desempeño en las diversas formas de la competencia de las personas. De ese modo, se sostienen mayores interacciones en los escenarios virtuales, marcando el quehacer

de una época histórica, caracterizada por el uso intensivo del internet. En términos de la alfabetización digital, implica consideraciones que van más allá del aprendizaje tecnológico, su aprehensión supone un componente integrador de actitudes, aptitudes, emociones, valores, libertad de expresión y motivaciones, para hacer frente a los desafíos de la SIC.

La progresiva inserción de la alfabetización digital es altamente incidente, tanto que van dejando huellas digitales y culturales, afectando las condiciones y signado potencialidades. De ahí la necesidad de una alfabetización digital crítica, que aporte a la reflexión sobre la finalidad de transformar la sociedad, más allá de la mera instrumentalización.

2.3. Hacia una educación de calidad como Objetivo de Desarrollo Sostenible priorizado

La pandemia del COVID-19 acentuó los déficits educativos manifiestos y latentes en la educación nacional. Si bien los rasgos de desigualdad educativa tienen larga data, en los últimos años se han agudizado por la crisis sanitaria del 2020-2022. Los estudios evidencian rezagos en varios aspectos educativos, como la disminución de matrícula, los conflictos en la gestión de centros, las falencias de infraestructura TIC en las aulas, entre otras situaciones complejas; que provocaron el abandono y/o deserción educativa, reduciendo la cobertura de matrícula y, más aún, la calidad del servicio educativo.

La educación remota de emergencia ha desmembrado el servicio educativo, revelando las inequidades en el acceso a las TIC: de unos, que cuentan con las condiciones de infraestructura para afrontar las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; y de otros, que están distantes de dichos recursos.

Tales hechos nos alejan del objetivo 4 de la Agenda 2030: Educación de calidad (Gómez y Escobar, 2021).

La pandemia pudo tornarse en una oportunidad de mejora, pero, resulto otra oportunidad pérdida para la adopción de estrategias educativas que garanticen una educación de calidad e inclusiva. De no hacerse algo al respecto, estaremos distantes de avanzar hacia el desarrollo sostenible, dado la repercusión gravitante de la educación en los demás ODS.

Las desigualdades sociales, educativas, etc. en que estamos inmersos constituyen el problema central de las políticas educativas. Su incidencia limita las posibilidades de los sectores empobrecidos; aun así, se discurre por el sendero de una educación que mantiene abiertas las esperanzas del país hacia mejores vías de desarrollo.

El proceso de transitar hacia mejores condiciones de vida exige la construcción de los medios que la posibiliten, las mismas que por el momento, presentan posibilidades precarias e indefinidas. Son, asimismo, notorias las repercusiones de las inequidades sociales en la sociedad actual, al contribuir a la ausencia de un sistema educativo competitivo.

Los resultados de la Prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) constatan que, a pesar de los recientes avances parciales, el Perú está aún muy lejos de ofrecer una educación competitiva a su niñez y juventud. En el país, las políticas sociales adolecen de efectividad. Por lo que resulta tan difícil de cumplir con los propósitos y metas definidas como ODS, y otras de carácter más urgente, como el financiamiento de la educación. En ese sentido, el consenso social llegó a establecer la necesidad de destinar el 6% del PBI como meta de financiamiento

establecido por el Acuerdo Nacional, a la actualidad estamos lejos de ello, lo que sitúa a Perú como uno de los países con la más baja inversión educativa de Sudamérica.

La transición a la Educación de calidad puede ser entendida desde distintas perspectivas. En Perú, la Ley 28004, define la calidad en la educación como “el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (art. 13). La definición presupone asegurar las condiciones adecuadas para una educación que tienda a la equidad, flexibilidad y atraiga a todas las personas hacia una educación integral, permanente y pertinente.

La prioridad de una Educación de calidad (ODS 4) sirve para abatir las manifestaciones más evidentes de la pobreza y desigualdad, así como las raíces estructurales de dichos fenómenos. Por tanto, el acceso a todos los niveles educativos, no solo a las etapas de educación básica, sino también, a las etapas superiores,

tiene como fin asegurar la movilidad social de amplios sectores populares. La educación, sin duda, es un factor nivelador, al tiempo que acorta brechas, asegura las condiciones para una educación de calidad. Esa es una demanda que no solo propicia el acceso a la oferta educativa, de incremento de la cobertura, sino, esencialmente, garantiza que todo peruano, independiente de sus condiciones de procedencia u orígenes acceda a una educación que potencie sus capacidades.

III. ACUERDOS PARA CONSTRUIR CONSENSOS: ALGUNAS VÍAS PARA VIABILIZAR LAS ODS

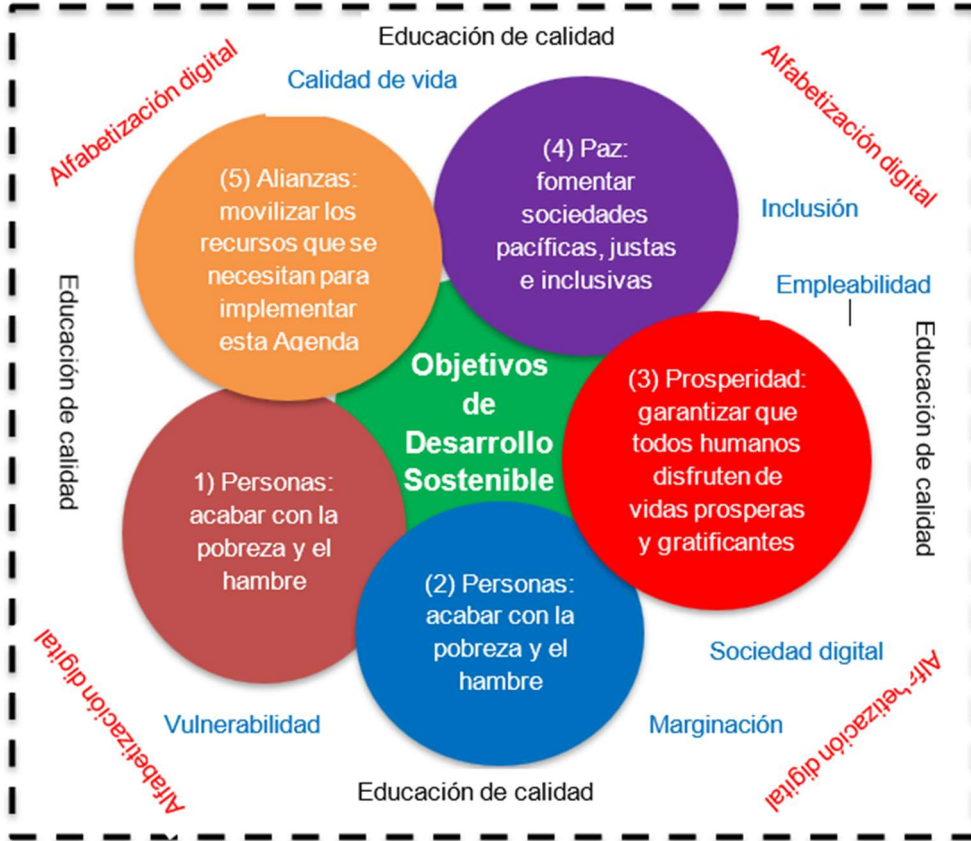
Considerando el tiempo de acción que resta al 2030, este gobierno, al igual que los sucesivos, deben abocarse a la construcción de consensos alrededor de las prioridades signadas por los ODS, en especial, de la educación, por su gravitante incidencia en el resto de objetivos.

En la revisión de políticas de alfabetización digital en Latinoamérica y en Perú se constata su importancia para construir capacidades basadas en la digitalización, al tiempo que evidencian falencias emergen aspectos contributivos, que posibilitan encaminar las potencialidades de la alfabetización digital en la construcción de una educación de calidad. Impulsar los cambios para alcanzar los ODS son imperativos. El compromiso del país discurre por apostar por la educación de calidad, como medio indispensable para erradicar la pobreza, la desnutrición, la corrupción, etc.

La Agenda Universal 2030, apunta a potenciar las competencias claves, como la alfabetización digital para apuntalar la sostenibilidad de la sociedad peruana. Las ODS representan la oportunidad histórica para unir a los países y a las personas para emprender las acciones hacia un mejor planeta, donde la pobreza, exclusión, marginación, entre otras acciones atentatoria a la dignidad humana sean erradicadas; y contrariamente, se sitúen opciones que promuevan la prosperidad y el bienestar para todos, así como la protección del medio ambiente, haciendo frente al cambio climático.

Figura 1.

Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y vinculaciones con la Alfabetización Digital para una Educación de Calidad



Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

La construcción de la Agenda 2030, a nivel de país, parte de considerar los cinco objetivos fundamentales que aseguren las metas de los ODS. Para tal propósito, cimentar las bases para una educación de calidad sustentada en la alfabetización digital resultan prioritarias. En torno al objetivo de i) erradicar la pobreza y el hambre, la educación de calidad, esencialmente, la formación en competencias digitales contribuye a superar las limitantes de

exclusión que incapacita ante la sociedad digital, de ese modo, se tendería a superar las situaciones de vulnerabilidad y marginación tecnológica.

Sobre el objetivo de ii) proteger al planeta de la degradación, corresponde a la educación ambiental, junto a las capacidades de búsqueda de información, navegar en la web, trabajar colaborativamente, etc., sentarían las bases para la comprensión del deterioro ambiental, del cambio climático, entre otras acciones que afectan directamente a la naturaleza.

El objetivo de iii) garantizar que todos los seres humanos puedan disfrutar vidas prósperas y gratificantes, es una acción directamente educativa, que sostenida en el acceso y uso de las TIC permitirá interactuar con las culturas digitales y acceder a los servicios del e-gobierno. El avance de las metas de ODS desde las intervenciones educativas y tecnológicas aportarían significativamente a su concreción.

La eliminación de las carencias y brechas digitales y educativas tributa significativamente a la implementación y desarrollo de una educación de calidad, permitiendo que las personas cuenten con mejores posibilidades formativas y, por ende, a una mejor empleabilidad y, por ende, a una calidad de vida.

Para el objetivo de iv) fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, la tarea pedagógica pasa por educar en la justicia, en el fomento de la inclusión, en la ética pública, la convivencia pacífica, la democratización del conocimiento, etc., como habilidades promovidas desde la alfabetización digital, al tiempo que se abordan y configuran la formación de actitudes críticas ante los usos de la web.

En la perspectiva de iv) movilizar los recursos que se necesitan para implementar la Agenda 2030 mediante una revitalizada Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible, en ese sentido, el acceso y uso de las tecnologías digitales por las personas crean las condiciones para no ser solo usuarios, y meros consumidores, sino que transiten hacia ser promotores de las acciones de la ODS en las redes sociales.

La preocupación por el desarrollo sostenible debe situar a la educación de calidad y a la alfabetización digital como ejes principales de la Agenda 2030. La asignación de la relevancia a ambos motores de transformación social, económica, cultural, etc., son esenciales para promover la inclusión digital, así como la accesibilidad y el uso asertivo de las TIC por toda la población, haciendo de ellas recursos y herramientas indispensables para la cotidianidad y la participación en la SIC. Propiamente, se trata de disminuir las persistentes brechas (digital, social, educativa, etc.) de acceso y uso, como entre lo formal y lo real sobre las políticas públicas para la inclusión y la equidad educativa. Superar dichas brechas exige esfuerzos de decisión y coordinación entre las fuerzas de la sociedad y del Estado, generando los consensos alrededor de una agenda de “combate” contra la desigualdad e inequidad.

En ese sentido, la agenda reclama realismo, no ofrecimientos inviables, sino objetivos alcanzables. En la perspectiva, el momento es propicio y oportuno para sentar las bases del desarrollo social, gradual, pero sostenido para los ODS.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cubillos, D. (2018). ¿Políticas de inclusión digital a la latinoamericana? Los casos de Argentina, Colombia y Uruguay en perspectiva comparada [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata]

Gómez, I. y Escobar, F.(2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan*, (15), 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>

Gómez, V. (2017). Ciencia y tecnología: cambios, transformaciones y retos. *Revista Ciencias Estratégicas*, 25(37), 9-12. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7982>

Lugo, M. e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>

Organización de las Naciones Unidas (junio, 2019). ¿Qué puede hacer la tecnología en beneficio del desarrollo? Noticias ONU. [Boletín]. <https://news.un.org/es/story/2019/06/1457461>

Organización de las Naciones Unidas para Ciencia, Cultura y Educación (UNESCO) e Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP) (2016). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina*. UNESCO-IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243976>

- Palacios, J., Fuster, D., Rodríguez, J., Ávila, G. y Fernández, C. (2021). Alfabetización digital universitaria en estudiantes de ingeniería en tiempos de pandemia. *Nexo Revista Científica* 36(6), 1562-1574. <https://doi.org/10.5377/nexo.v34i06.13117>
- Pérez, Y. y Ferreiro, J. (2019). Los valores en la cultura digital. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, s/n. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/06/valores-cultura-digital.html>
- Quezada, M., Castro, M., Cardoza, M. y Castro, G. (2021). Inclusión digital mejora rendimiento académico del adulto como estudiante de una segunda carrera profesional. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E43), 435-449. <https://www.proquest.com/docview/2562270522>
- Quezada, M., Castro, M., Oliva, J., Gallo, C. y Quezada, G. (2020). Alfabetización digital como sustento del teletrabajo para docentes universitarios: hacia una sociedad inclusiva. *Conrado*, 16(77), 332-337.
- Ramírez, A. (2020). Importancia de los MOOC en la alfabetización digital de los estudiantes de la carrera de educación en la Universidad San Ignacio de Loyola, 2020 [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola].
- Sucari, R., Zambrano, C., Aroquipa, Y., Chambí, N. y Vitor, R. (2021). Más de un siglo para presenciar la alfabetización digital en el Perú. *PURIQ*, 3(3), 613-627. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.3.206>

Sunkel, G. y Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista CEPAL* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), (127), 244-268.

Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, (51), 227-241.
<https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.015>

Capítulo 15. Capitalización e institucionalización del turismo como motor de transformación socioeconómica para la calidad de vida: un análisis a través del prisma de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Dr. Miguel Puig-Cabrera
Universidad Católica de Murcia
Dra. Ginesa Martínez del Vas
Universidad Católica de Murcia
Dr. Miguel Ángel Bueno-Beltrán
Universidad Católica de Murcia

I. EL ORIGEN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL TURISMO PARA EL BIENESTAR

Aunque los orígenes del turismo se remontan al siglo XVIII con el Grand Tour (Baram, 2018) o el termalismo (Freeman, 2022), no es hasta 1964 cuando esta actividad comienza a ser considerada en las políticas sociales como una verdadera oportunidad para la población (ONU, 1964). Cinco años más tarde, en 1969, la Asamblea General de las Naciones Unidas instan a la creación de una organización intergubernamental sobre turismo, creándose así la OMT. En este marco, 35 años más tarde, la Organización Mundial del Turismo aprueba el Código Ético Mundial para el Turismo adoptando la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas 21 de diciembre de 2001 A/RES/56/212, que reconoce:

La importante dimensión y el papel del turismo como instrumento positivo para aliviar la pobreza y mejorar la calidad de vida de todas las personas, su potencial para contribuir al desarrollo económico y social, especialmente en los países en desarrollo, y su incipiente papel de fuerza vital para la promoción del entendimiento, la paz y la prosperidad a nivel internacional (OMT, 1999).

1.1. El Turismo Pro-Pobre (TPP)

El Pro-Poor Tourism o turismo pro-pobre (TPP) se acuñaría dos décadas después (Knight, 2018; Sharma et al., 2021; Yu et al., 2019), captando el interés de un creciente número de instituciones de todo el mundo, que optaron por promover iniciativas turísticas como medio para transformar la realidad de los países objeto de intervención en el ámbito de la cooperación internacional.

Así, el turismo comenzó a asociarse con la mitigación o erradicación de la pobreza (Davidson & Sahli, 2015; Liu & Yu, 2022; Truong, 2018; Wen et al., 2021), materializándose como una opción real para generar beneficios socioeconómicos en la economía de los destinos emergentes, y convirtiendo así a este sector en un catalizador de inclusión social, al generar nuevas oportunidades para las comunidades locales sumidas en una condición perpetua de pobreza (Folarin y Adeniyi, 2020).

Otros autores, a pesar de compartir los postulados teóricos del TPP, sostienen que una débil gestión del turismo en los destinos también puede agravar las condiciones de pobreza (Dossou et al., 2021; Zhao, 2021). La ausencia de vínculos sólidos entre el capital extranjero y el resto de la economía produce una forma de desarrollo limitada y polarizada que no puede actuar como un verdadero estímulo para el desarrollo (Saarinen & Rogerson, 2021). Es el llamado fenómeno de las "fugas" (Ghosh & Mitra, 2021; Mtapuri et al., 2021). Este consiste en que gran parte de los beneficios del turismo revierten a las economías de los capitales extranjeros que operan en un destino, limitando el acceso de la población a los beneficios. Hay ejemplos de destinos en desarrollo donde alrededor del 78,5% de sus ingresos por turismo se filtran a otras economías como el caso de pequeñas

islas como Madagascar (Puig-Cabrera & Foronda-Robles, 2018). Pratt (2021) sostiene que por cada dólar gastado en uno de los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo de la muestra de su estudio (Samoa Americana, Aruba, Fiyi, Jamaica, Mauricio, Seychelles y Samoa) sólo 0,69 dólares de media se quedan en la economía local, y en el caso de Samoa Americana sólo 0,44 dólares. En otras palabras, la segregación social y espacial de los destinos podrían implicar obstáculos que frenan la prosperidad económica de la población.

De este modo, un destino turístico debe asegurar un modelo de TPP que garantice la reducción de las desigualdades económicas en un destino (Lutz & Angelovska, 2021; Nguyen et al., 2021), brindando el papel que corresponde a los actores del destino.

Esta situación origina una de las afirmaciones más valiosas de la historia del TPP: donde hay turismo, hay una oportunidad para transformar y mejorar la realidad de los residentes, lo que justifica su inclusión en las metas globales.

II. EL TURISMO COMO INSTRUMENTO PARA LA CONSECUCCIÓN DE LAS GRANDES METAS MUNDIALES

Las lecciones aprendidas del TPP comienzan a poner de manifiesto la potencialidad de la actividad turística para contribuir al bienestar de la población de un destino. Es así como el fenómeno turístico pasa a estar incluido en las estrategias internacionales para el cumplimiento de las grandes metas mundiales, ya no solo centrándose en el alivio o la erradicación de la pobreza, sino también vinculándose al crecimiento económico, la mitigación y la lucha contra el cambio climático, la salud, o la gestión eficiente y sostenible de recursos, entre otros retos que plantean la sostenibilidad, la transición ecológica y/o la digitalización.

Esta visión del turismo se plasma en un periodo de acción global que abarca tres décadas, comenzando en el horizonte 2000-2015 con la Agenda 2015 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Las contribuciones del turismo a cada uno de los ocho ODM se extendió a cobrar mayor protagonismo de cara al horizonte 2016-2030 con la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

2.1. Turismo y Agenda 2015

En el año 2000, tiene lugar la Cumbre del Milenio, en la que se adopta la Declaración del Milenio (ONU, 2015), a la que se suman 189 países, y que recoge los valores, principios y objetivos que posteriormente quedan materializados en los ocho ODM de la Agenda 2015.

En este marco, la OMT promueve la integración del turismo en la Agenda 2015 a partir de la creación de la Asociación del Turismo para el Desarrollo (del inglés Tourism Partnership for Development), una plataforma para el diálogo en materia de cooperación que aúna la participación de gobiernos, entidades de iniciativa privada, la sociedad civil, así como otras agencias de la ONU (OMT, 2010a). Se marcan así líneas prioritarias para el turismo: la erradicación de la pobreza y el hambre (ODM-1); la lucha contra el sida y otras enfermedades (ODM-6); la sostenibilidad del medio ambiente y el fomento de alianzas mundiales para el desarrollo (ODM-8). Por otra parte, cobra especial importancia el papel de la iniciativa privada (OMT, 2010b), alineándose con el concepto de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) para conjugar la actividad turística en el destino, con iniciativas cuya incidencia sea directa en relación a alguno de los ocho ODM (Tabla 1):

Tabla 1.

Tipología de iniciativas empresariales en materia turística para contribuir a los ODM

ODM	Tipología de iniciativas
<p>1- Erradicar la pobreza y el hambre extrema</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contratación de residentes locales - Fomentar la inversión en empresas locales - Compra de suministros locales y fomento de comercio justo - Campañas de sensibilización sobre pobreza - Participación del personal en proyectos humanitarios
<p>2- Lograr la educación primaria universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Financiación de las escuelas - Entrega de material escolar y ordenadores, - Formación técnica y lingüística en las empresas - Becas y programas de tutoría para el personal y la comunidad local
<p>3- Promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de becas para la formación de mujeres - Talleres de movilidad profesional - Estructuras de apoyo familiar para las madres trabajadoras (por ejemplo, programas de guardería en la empresa, horarios flexibles para las madres trabajadoras) - Formación técnica y aprendizaje de oficios para mujeres
<p>4- Reducir la mortalidad infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inversión en instalaciones sanitarias - Programas de revisiones médicas gratuitas en la empresa y la comunidad - Asesoramiento nutricional y programas de nutrición - Envío gratuito de personal médico - Traslado gratuito de niños/as con necesidades médicas

5- Mejorar la salud materna	<ul style="list-style-type: none">- Revisiones y atención médica gratuitas- Suministro gratuito de complementos relacionados con la maternidad- Financiación de instalaciones sanitarias con especialidad en maternidad- Instalación de guarderías en la empresa
6- Luchar contra el Sida/VIH y otras enfermedades	<ul style="list-style-type: none">- Campañas de concienciación y sensibilización sobre enfermedades- Organización de talleres de educación comunitaria- Revisiones médicas gratuitas- Inversión en I+D
7- Garantizar la sostenibilidad medioambiental	<ul style="list-style-type: none">- Cumplimiento de normas avanzadas (por ejemplo, ISO 14001, Green Globe certificado)- Impulso de energías renovables- Nuevos sistemas de reciclaje y gestión de materiales ecológicos
8- Desarrollar una asociación global para el desarrollo	<ul style="list-style-type: none">- Colaboración público-privada con asociaciones independientes y ONG para proporcionar financiación y asistencia a las comunidades de acogida- Mejora de las capacidades del personal, el bienestar de los clientes y la de los consumidores

Fuente: elaboración propia basada en OMT (2010b)

El efecto comprobado del turismo en la mejora gradual del bienestar en la población en la Agenda 2015, sirvió como base para hacer de este sector un conductor clave en la mejora del bienestar, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 (OMT, 2015).

2.2. Turismo y Agenda 2030

En la Agenda 2030, el turismo transcurre desde una perspectiva más humanitaria centrada en economías en transición, hacia la concepción como un instrumento de bienestar inclusivo y con potencialidad para contribuir a causas de índoles más diversas, y a nivel global (Tabla 2): desde cuestiones relativas a la transición ecológica y digital, hasta el fomento de la educación, la cultura y la paz, la sanidad, o la educación, entre otras (Scheyvens et al., 2021).

Tabla 2.

El turismo y su contribución a los ODS

ODS	Contribución del turismo
1- Fin de la pobreza	El turismo fomenta el crecimiento económico y el desarrollo a todos los niveles y aporta ingresos mediante la creación de empleo.
2- Hambre cero	El turismo puede estimular la productividad agrícola al promover la producción, el uso y la venta de productos locales en los destinos turísticos y su plena integración en la cadena de valor del sector.
3- Salud y bienestar	Los ingresos turísticos pueden reinvertirse en atención y servicios de salud, lo cual debería contribuir, entre otras cosas, a mejorar la salud maternal, reducir la mortalidad infantil y prevenir enfermedades.
4- Educación de calidad	Para que el turismo prospere hace falta una fuerza de trabajo debidamente formada y competente. El sector puede aportar incentivos para invertir en educación y en formación profesional y ayudar a la movilidad laboral.

<p>5- Igualdad de género</p>	<p>El turismo puede empoderar a las mujeres de múltiples formas, y en particular mediante la provisión de puestos de trabajo y oportunidades de generación de ingresos en empresas, grandes, medianas y pequeñas, relacionadas con el turismo.</p>
<p>6- Agua limpia y saneamiento</p>	<p>El turismo puede desempeñar un papel crucial para lograr el acceso al agua y la seguridad, así como la higiene y el saneamiento para todos.</p>
<p>7- Energía asequible y no contaminante</p>	<p>Siendo un sector que requiere una aportación energética sustancial, el turismo puede acelerar el cambio hacia las energías renovables e incrementar su cuota en la matriz energética mundial.</p>
<p>8- Trabajo decente y crecimiento económico</p>	<p>El turismo es una de las fuerzas motrices del crecimiento económico mundial y actualmente responsable por creación de 1 de cada 11 puestos de trabajo. Dando acceso a oportunidades de trabajo decente en el sector.</p>
<p>9- Industria, innovación e infraestructura</p>	<p>El desarrollo del turismo necesita infraestructuras públicas y privadas de calidad y basadas en la innovación.</p>
<p>10- Reducción de las desigualdades</p>	<p>El turismo puede ser una poderosa herramienta de progreso comunitario y reducción de la desigualdad si involucra en su desarrollo a la población local y a todos los agentes clave.</p>
<p>11- Ciudades y comunidades sostenibles</p>	<p>El turismo sostenible tiene la capacidad de mejorar las infraestructuras urbanas y la accesibilidad universal, de promover la regeneración de áreas en decadencia y de preservar el patrimonio cultural y natural.</p>
<p>12- Producción y consumo responsables</p>	<p>Un sector turístico que adopta prácticas de consumo y producción sostenibles puede tener un papel significativo en la transición hacia la sostenibilidad.</p>

13- Acción por el clima	El turismo contribuye al cambio climático y a la vez se ve afectado por el mismo. Por ello, redundando en el propio interés del sector que éste tenga un papel protagonista en la respuesta global al cambio climático.
14- Vida submarina	El turismo costero y marítimo, el mayor segmento turístico, especialmente para los pequeños estados insulares en desarrollo (PEID), depende de unos ecosistemas marinos saludables.
15- Vida de ecosistemas terrestres	El turismo sostenible puede desempeñar un papel importante en la conservación y la preservación de la biodiversidad, y por el respeto de los ecosistemas terrestres.
16- Paz, justicia e instituciones sólidas	Puesto que el turismo está hecho de miles de millones de encuentros entre personas de contextos culturales diversos, el sector puede fomentar la tolerancia y el entendimiento multicultural e interconfesional, asentando así los cimientos de sociedades más pacíficas.
17- Alianzas para los objetivos	Debido a su naturaleza intersectorial, el turismo tiene la capacidad de reforzar las asociaciones público-privadas y de involucrar a múltiples agentes interesados para alcanzar los ODS y otros objetivos comunes.

Fuente: elaboración propia basada en OMT (2015)

Este cambio de paradigma del turismo, en su transición desde la Agenda 2015 hacia la Agenda 2030, también se materializa en la literatura (Pilkington et al., 2017) dando lugar a nuevos debates académicos:

Por un lado, se comienza a cuestionar la relación de causalidad entre el turismo y bienestar socioeconómico en un destino (Mahadeva et al., 2017).

Así, el turismo pasa a convertirse en un elemento dicotómico en función de si es causa, o consecuencia de dicho bienestar (OMT, 2018).

Algunos autores confirman que el turismo es uno de los principales conductores del bienestar en una economía (Bassil et al., 2015; Chiu & Yeh, 2017; Khoshnevis et al., 2017; Solarin, 2018; Zuo & Huang, 2018). Sin embargo, otros autores niegan la existencia de esta causalidad asociada al turismo sobre el bienestar (Llorca-Rodríguez et al., 2017; Mahadeva et al., 2017). Otros autores sostienen que, aunque el turismo contribuye al bienestar socioeconómico, esta actividad se origina cuando el país alcanza un determinado nivel de desarrollo (Lin et al., 2019; Nene & Taivan, 2017; Sharif et al., 2017). Otros autores señalan incluso la existencia de una causalidad bidireccional entre el turismo y el bienestar (Lin et al., 2019).

En línea con el llamamiento de la OMT (2018), se convierte en una prioridad para la comunidad académica desarrollar metodologías y modelos de bienestar que garanticen una óptima contribución del turismo a la consecución de las metas globales, con el fin de impulsar unos modelos de políticas públicas que conjuguen bienestar y turismo, en línea con la Agenda 2030 y los 17 ODS.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baram, U. (2018). Value and values in heritage tourism from the Grand Tour to the experience economy. In P. L. Yu, C. Shen, G. S. Smith. *Relevance and Application of Heritage in Contemporary Society* (pp. 66-78). Routledge.

- Bassil, C., Hamadeh, M., & Samara, N. (2015). The tourism led growth hypothesis: the Lebanese case. *Tourism Review*, 70(1), 43-55. <https://doi.org/10.1108/TR-05-2014-0022>
- Chiu, Y. B., & Yeh, L. T. (2017). The threshold effects of the tourism-led growth hypothesis: Evidence from a cross-sectional model. *Journal of Travel Research*, 56(5), 625-637. <https://doi.org/10.1177/0047287516650938>
- Davidson, L., & Sahli, M. (2015). Foreign direct investment in tourism, poverty alleviation, and sustainable development: a review of the Gambian hotel sector. *Journal of sustainable tourism*, 23(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/09669582.2014.957210>
- Dossou, T. A. M., Ndomandji Kambaye, E., Bekun, F. V., & Eoulam, A. O. (octubre de 2021). Exploring the linkage between tourism, governance quality, and poverty reduction in Latin America. *Tourism Economics*. <https://doi.org/10.1177/13548166211043974>
- Folarin, O., & Adeniyi, O. (2020). Does tourism reduce poverty in Sub-Saharan African countries? *Journal of Travel Research*, 59(1), 140-155. <https://doi.org/10.1177/0047287518821736>
- Freeman, K. (2022). *The Town of Vichy and the Politics of Identity: Stigma, Victimhood and Decline*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-93197-1>
- Ghosh, S., & Mitra, S. K. (2021). Tourism and inequality: A relook on the Kuznets curve. *Tourism Management*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104255>

- Khoshnevis, S., Homa, K., & Soheilzad, M. (2017). The relationship between tourism, foreign direct investment and economic growth: evidence from Iran. *Current Issues in Tourism*, 20(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/13683500.2015.1046820>
- Knight, D. W. (2018). An institutional analysis of local strategies for enhancing pro-poor tourism outcomes in Cuzco, Peru. *Journal of Sustainable Tourism*, 26(4), 631-648. <https://doi.org/10.1080/09669582.2017.1377720>
- Lin, V. S., Yang, Y., & Li, G. (2019). Where can tourism-led growth and economy-driven tourism growth occur? *Journal of Travel Research*, 58(5), 760-773. <https://doi.org/10.1177/0047287518773919>
- Liu, Y., & Yu, J. (2022). Path dependence in pro-poor tourism. *Environment, Development and Sustainability*, 24(1), 973-993. <https://doi.org/10.1007/s10668-021-01478-x>
- Llorca-Rodríguez, C. M., Casas-Jurado, A. C., & García-Fernández, R. M. (2017). Tourism and poverty alleviation: An empirical analysis using panel data on Peru's departments. *International Journal of Tourism Research*, 19(6), 746-756. <https://doi.org/10.1002/jtr.2147>
- Lutz, C., & Angelovska, J. (2021). The sharing economy and its implications for inclusive tourism. In A. Farmaki & N. Pappas (Eds.). *Emerging Transformations in Tourism and Hospitality* (pp. 35-52). Routledge: UK.

- Mahadeva, R., Amir, H., & Nugroho, A. (2017). Regional impacts of tourism-led growth on poverty and income inequality: A dynamic general equilibrium analysis for Indonesia. *Tourism Economics*, 23(3), 614-631. <https://doi.org/10.5367/te.2015.0534>
- Mtapuri, O., Camilleri, M. A., & Dłużewska, A. (2021). Advancing community-based tourism approaches for the sustainable development of destinations. Wiley. <https://doi.org/10.1002/sd.2257>
- Nene, G., & Taivan, A. (2017). Causality Between Tourism and Economic Growth: Evidence from Sub Saharan Africa (SSA). *The Journal of Developing Areas*, 51(2), 155-169. <http://doi.org/10.1353/jda.2017.0037>
- Nguyen, C. P., Schinckus, C., Su, T. D., & Chong, F. H. L. (2021). The influence of tourism on income inequality. *Journal of Travel Research*, 60(7), 1426-1444. <https://doi.org/10.1177/0047287520954538>
- Organización Mundial del Turismo. (1999). *Código Ético Mundial para el Turismo*. OMT.
- World Tourism Organization. (2010a). *Tourism Partnership for Development*. WTO
- World Tourism Organization. (2010b). *Tourism and the Millennium Development Goals*. Organización. WTO. <https://www.e-unwto.org/doi/book/10.18111/9789284419005>

- World Tourism Organization. (2015). *Tourism and the Sustainable Development Goals*. WTO:
<https://www.eunwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284419005>
- World Tourism Organization. (2018). *Tourism for Development Vol I*. WTO.
- Organización de las Naciones Unidas. (marzo- junio 1964). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1969). *24ª Asamblea General*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *The Millennium Development Goals Report*. ONU.
- Pilkington, M., Crudu, R., & Grant, L. G. (2017). Blockchain and bitcoin as a way to lift a country out of poverty-tourism 2.0 and e-governance in the Republic of Moldova. *International Journal of Internet Technology and Secured Transactions*, 7(2), 115-143.
<https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJITST.2017.087132>
- Pratt, S. (2021). Sustainable Tourism Development: Critically Challenging Some Assumptions. *Tourism Planning & Development*, 19 (1), 26-36.
<https://doi.org/10.1080/21568316.2021.2021476>
- Puig-Cabrera, M. & Foronda-Robles, C. (2018). El turismo y el alivio de la pobreza: un enfoque desde el prisma de los destinos emergentes en el marco de la Agenda 2030. *Investigaciones Turísticas*, 16, 1-22.
<https://doi.org/10.14198/INTURI2018.16.01>
- Saarinen, J., & Rogerson, J. M. (Eds.). (2021). *Tourism, change and the Global South*. Routledge.

- Scheyvens, R., Carr, A., Movono, A., Hughes, E., Higgins-Desbiolles, F., & Mika, J. P. (2021). Indigenous tourism and the sustainable development goals. *Annals of Tourism Research*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2021.103260>
- Sharif, A., Saha, S., & Loganathan, N. (2017). Does tourism sustain economic growth? Wavelet-based evidence from the United States. *Tourism Analysis*, 22(4), 467-482. <https://doi.org/10.3727/108354217X15023805452022>
- Sharma, M., Mohapatra, G., & Giri, A. K. (2021). Is tourism pro-poor in India? An empirical investigation using ARDL approach. *Journal of Economic and Administrative Sciences*. [Pendiente de impresión]. <https://doi.org/10.1108/JEAS-02-2021-0031>
- Solarin, S. A. (2018). Does tourism-led growth hypothesis exist in Mauritius? Evidence from disaggregated tourism markets. *Current Issues in Tourism*, 21(9), 964-969. <https://doi.org/10.1080/13683500.2016.1232377>
- Truong, V. D. (2018). Tourism, poverty alleviation, and the informal economy: The street vendors of Hanoi, Vietnam. *Tourism Recreation Research*, 43(1), 52-67. <https://doi.org/10.1080/02508281.2017.1370568>
- Wen, S., Cai, X., & Li, J. (2021). Pro-poor tourism and local practices: An empirical study of an autonomous county in China. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211022740>

- Yu, L., Wang, G., & Marcouiller, D. W. (2019). A scientometric review of pro-poor tourism research: Visualization and analysis. *Tourism Management Perspectives*, 30, 75-88. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.02.005>
- Zhao, L. (2021). Tourism, institutions, and poverty alleviation: Empirical evidence from China. *Journal of Travel Research*, 60(7), 1543-1565. <https://doi.org/10.1177/0047287520947792>
- Zuo, B., & Huang, S. (2018). Revisiting the tourism-led economic growth hypothesis: The case of China. *Journal of Travel Research*, 57(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/0047287516686725>

Bionota de las personas coordinadoras del libro



Dr. Cristóbal Torres Fernández. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla con Mención Internacional por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en Argentina. Director del Grupo de Investigación EducAcción. Profesor Contratado Doctor en Universitat

Internacional de València y profesor en Universidad Internacional de La Rioja, Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Sus líneas de investigación son las siguientes: Competencias Digitales, E-learning, Herramientas Colaborativas, Tecnologías Emergentes, Formación del Profesorado, Políticas y Legislación Educativa, Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje.



Lic. Wilbemis Jerez Rivero. Licenciado en Derecho por la Universidad de La Habana con Título de Oro y Premio al Mérito científico. Abogado litigante y Profesor Asistente Honorario de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación son las siguientes: las personas y grupos vulnerables, el acceso a la justicia, los

estudios de género, la protección ambiental, los derechos humanos, el bienestar emocional, las tecnologías emergentes y las competencias digitales. También ha desarrollado estudios e investigaciones en el marco de la Agenda 2030 y de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS).



Mg. Jorge Luis Arrasco Alegre. Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad César Vallejo. Estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación: Investigación e Innovación Educativa en la Universidad de Málaga. Promotor de la Institución Educativa Excelencia. Director Académico y Coordinador de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento de Lambayeque. Docente Universitario en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y Universidad Tecnológica del Perú. Entre sus líneas de investigación se tienen: Tecnologías Emergentes en la Educación, Competencias Digitales, Habilidades Directivas, Formación Docente, Currículo, Gestión Educativa, Calidad Educativa y Habilidades Investigativas.



Dr. Miguel Puig-Cabrera. Doctor en Geografía por la Universidad de Sevilla, con distinción cum laude y mención internacional. Docente e investigador en la Universidad Católica de Murcia (UCAM), la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) de República Dominicana y miembro del grupo de investigación Estudios Territoriales y Turísticos (HUM-875) de la Universidad de Sevilla. Su línea de investigación se centra en la instrumentalización del turismo para la transformación de la realidad socioeconómica y territorial de economías en transición y economías avanzadas, con especial focalización en el crecimiento inteligente y el cumplimiento de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 han provocado un importante acervo de ideas, soluciones y acciones, que hoy permiten la apreciación de importantes resultados en todos los países y hacia todas las esferas de la vida.

En este libro se incluyen quince estudios e intervenciones prácticas que abordan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde diferentes prismas y perspectivas. Los resultados reflejados en cada capítulo pretenden incidir en el paradigma de la transformación social como garantía mediata de progreso.

Estas propuestas van desde la solución a problemas globales, relacionados con las aguas oceánicas, el cambio climático y transición energética, la capitalización e institucionalización del turismo; hasta, políticas de alfabetización digital docente, competencias ciudadanas, llamados de alerta sobre dolorosas discriminaciones; y alternativas metodológicas para el desarrollo del aprendizaje, proyectos de innovación educativos y transformadores desde las aulas universitarias y otros niveles de enseñanza; sin olvidar el arte, las TIC y todas sus potencialidades al respecto.