

Educación al Frente: Transformación Social en la era de la Agenda 2030

Cristóbal Torres Fernández (Coord.)

Marina Fernández Miranda (Ed.)

Ruth De La Peña Martínez (Ed.)

María Guadalupe Neco Reyna (Ed.)

© Cristóbal Torres Fernández (Universidad Internacional de La Rioja-UNIR, España), Marina Fernández Miranda (Universidad Tecnológica del Perú, Perú), Ruth de la Peña Martínez (Tecnológico Nacional de México. Instituto Tecnológico de la Laguna, México) y María Guadalupe Ñeco Reyna (Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" México, México) (edición), 2024.

© De los textos, las personas autoras, 2024.

© De la portada, Guadalupe González López, 2024.

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: 978-84-1070-160-1

Educación al Frente: Transformación Social en la era de la Agenda 2030



Índice de contenidos

Prólogo	5
Capítulo 1. Evolución de la presencia de mujeres en consejos de administración de empresas con operación en Chile, según reportabilidad en GRI.....	11
Capítulo 2. Las emociones y la escuela.....	24
Capítulo 3. Promover la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social en el Sistema Universitario de España. El Caso de los Grados de Educación Social.....	34
Capítulo 4. Economía Social y Solidaria, ¿una alternativa al consumo convencional para la juventud?.....	51
Capítulo 5. Tareas pendientes y expectativas familiares hacia el alumnado con necesidades diferentes.....	69
Capítulo 6. Capacitación de estudiantes sobre la valorización de residuos y subproductos agrícolas dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	83
Capítulo 7. Identidad de género y deserción escolar de personas transgénero en la educación superior en México	91
Capítulo 8. La equidad de género en las universidades interculturales. Análisis de la normatividad y propuestas de acción.....	107
Capítulo 9. Reinventando la Universidad: Conectando los ODS con el ámbito profesional	117
Capítulo 10. Percepción del alumnado universitario para la mejora de la práctica docente	130
Capítulo 11. Creando una Biblioteca Universitaria Sostenible: LIJ y ODS en la Universidad de Cádiz	141
Capítulo 12. La Agenda 2030 de la ONU, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la formación de estudiantes normalistas en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla	158
Capítulo 13. La protección de los niños, niñas y adolescentes en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	174
Bionota de las personas coordinadoras del libro.....	190

Prólogo

Tal y como suele suceder en cualquier disciplina y área del conocimiento, es recomendable y también necesario que cada cierto tiempo surjan libros que puedan evaluar y explicar lo que está ocurriendo, con rigor científico y un lenguaje adaptado a los tiempos. Vemos que tal es el caso del libro Educación al frente: Transformación social en la era de la Agenda 2030, coordinado por Cristóbal Torres Fernández, Marina Fernández Miranda, Ruth De La Peña Martínez y María Guadalupe Ñeco Reyna. El cual se ha producido en un importante momento de nuestra historia, a seis años de que se cumpla el límite para alcanzar los 17 Objetivos Mundiales y las 169 metas que acordamos en septiembre de 2015 los países miembros de Naciones Unidas.

Desde luego, para que un libro tenga éxito, debe llamar la atención del público y estar escrito por autoridades en la materia. Por eso, este libro ha elegido abordar con mucho tino el Objetivo de la Educación de Calidad (ODS 4), desde el punto de vista de especialistas que saben y han observado y analizado diversos fenómenos relacionados con ese Objetivo, y que con base en datos y argumentación explican muy claramente a lo largo de 13 capítulos.

Leyendo el libro Educación al frente: Transformación social en la era de la Agenda 2030, hemos podido comprobar la gran trascendencia de la educación desde diversos ámbitos y perspectivas, como catalizador de cambios sociales, motor de progreso y herramienta fundamental para el desarrollo integral de las sociedades. En los últimos años han ocurrido muchos cambios en esta materia. Avances y también retrocesos, como los sufridos en la ya conocida pandemia. Y siguen pasando, todos los días. De manera que, en esta obra se plantean conclusiones sólidas e innovadoras sobre los problemas que nos han aquejado siempre, sobre todo, desde los últimos nueve años cuando nos planteamos lograr una educación de calidad; pero también se presentan nuevos estudios sobre los retos pendientes de acción colectiva para enfrentar los desafíos globales y avanzar hacia un futuro sostenible.

El libro empieza con el Capítulo 1 titulado “Evolución de la presencia de mujeres en consejos de administración de empresas con operación en Chile, según reportabilidad en GRI”, cuyas autoras Paola von Bischoffshausen L. y Marianela Vega Pizarro destacan el creciente interés de la sociedad, el gobierno y las partes interesadas en las prácticas empresariales responsables, donde se integran criterios ambientales, sociales y de gobernanza (ASG). Específicamente, señalan la importancia de que las empresas contribuyan al cumplimiento de los ODS con la equidad de género (ODS 5), pues enfatizan la relevancia de la diversidad de género en los consejos de administración, demostrando sus ventajas en términos de transparencia, gestión de riesgos y toma de decisiones financieras. Las autoras presentan a Chile como un caso interesante, dado su destacado desempeño en el Good Country Index y su relevancia económica en América Latina. A partir de un análisis de las memorias de sustentabilidad de más de ochenta empresas en ese país, las autoras llegan a conclusiones interesantes sobre la evolución en la

incorporación de mujeres en los consejos directivos y advierten la baja o alta participación así como su repercusión en esas empresas.

Después de estas líneas continuamos con el Capítulo 2 “Las emociones y la escuela”, escrito por María Victoria Díaz Ruiz y José Ramón Mora Márquez sobre la educación emocional y su papel en la sociedad contemporánea, así como su potencial en diversos aspectos de la vida y los cambios que ha atravesado desde finales del siglo XX, en la comprensión y valoración de las emociones en el ámbito escolar. Pues es en ese ámbito en donde se han desarrollado programas científicamente probados para adquirir competencias que favorezcan la regulación emocional de profesores, estudiantes y familias, mejorando así el ambiente en el aula y creando condiciones óptimas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores concluyen, sin embargo, que a pesar de la convergencia entre el conocimiento científico y la demanda social, persisten desafíos en áreas como la salud mental, la convivencia en las aulas y el rendimiento académico. Planteado de esa manera, su investigación es un llamado para que la administración educativa española pueda plantear la inclusión de la educación emocional en los planes de estudio tanto para mejorar la gestión emocional como para promover el bienestar personal y social.

En el Capítulo 3 se encuentra el estudio “Promover la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social en el Sistema Universitario de España. El Caso de los Grados de Educación Social”, a cargo de los profesores Mihaela Vancea y Williams Contreras-Higuera. En este capítulo los autores buscan destacar la incorporación de los ODS en universidades y programas educativos como una cuestión prioritaria, con el objetivo de fomentar la formación de ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo sostenible. Bajo ese contexto, presentan un estudio sobre el proceso de incorporación de los ODS en una asignatura de técnicas e instrumentos de recogida de datos del primer curso de grado en Educación Social en la Universidad de Barcelona, junto con la evaluación del grado de conciencia y percepción de los estudiantes sobre sostenibilidad y los ODS.

Siguiendo el orden, el Capítulo 4 escrito por Irene Garzón-Molina y M^a Rosa García-Sánchez sobre “Economía Social y Solidaria, ¿una alternativa al consumo convencional para la juventud?”, hace una reflexión sobre la crisis sistémica marcada por la creciente desigualdad, la pobreza y la emergencia climática que atraviesa la sociedad global, lo que ha generado un profundo cuestionamiento del modelo económico neoliberal basado en la maximización de beneficios. El capítulo aborda la Economía Social y Solidaria (ESS) y el crecimiento significativo que ha experimentado como referente de una transición hacia un sistema más equitativo y sostenible. La ESS surge de la convergencia entre la Economía Social y la Economía Solidaria, con una diversidad de iniciativas basadas en principios participativos y críticos al paradigma convencional. Las autoras sostienen que aunque la Economía Social cuenta con un desarrollo institucional más consolidado, la Economía Solidaria aporta una esencia transformadora poscapitalista, lo que permite una integración amplia de iniciativas bajo el paraguas de la ESS. Estas iniciativas abarcan desde propuestas de reconceptualización del trabajo y el bienestar hasta redes de proximidad

entre productores y consumidores, fomentando la co-creación de nuevos imaginarios económicos y sociales, complementados con movimientos como la Economía Feminista y la Economía para el Bien Común.

Más adelante se presenta el título “Tareas pendientes y expectativas familiares hacia el alumnado con necesidades diferentes” como parte del Capítulo 5. Sus autoras Cecilia Latorre-Coscolluela y María Mairal-Llebot han manifestado el progresivo interés por comprender la realidad de las familias con niños que tienen necesidades educativas especiales (NEE) y su apoyo en diferentes organizaciones. Por tanto, su trabajo aborda muy atinadamente el origen de la diversidad presente en las escuelas, el papel de la familia en el proceso educativo de los niños con NEE, la colaboración entre la familia y la escuela, la implicación emocional de la familia en el cuidado de un hijo con NEE y el interés de los docentes en las adaptaciones realizadas en el entorno educativo. Asimismo, describen las diferentes etapas por las que pueden pasar las familias al enfrentarse a la discapacidad de un hijo, desde el shock inicial hasta la adaptación y orientación a la nueva situación, resaltando la importancia del apoyo y recursos disponibles en cada etapa. Lo más destacable de este estudio son las entrevistas que se han realizado a familias con hijos con NEE, así como a otras familias sin experiencia en esta situación en el ámbito de la educación primaria, con el fin de reconocer la diversidad familiar existente y establecer un proyecto educativo conjunto entre la familia y la escuela para ofrecer una educación inclusiva.

Al llegar al Capítulo 6 también llegamos a la mitad del libro. Nuestro conocimiento por el tema educativo se ha visto enriquecido con las diversas experiencias expuestas hasta aquí. Este saber continúa con el siguiente texto: “Capacitación de estudiantes sobre la valorización de residuos y subproductos agrícolas dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, en el que sus autores Víctor M. Perez-Puyana, Octavio Rivera-Flores, Mercedes Jiménez-Rosado y Marlon Sánchez-Barahona, se adentran en el problema de la acumulación de residuos, cada vez más preocupante a nivel mundial y resultado de varios factores como el crecimiento poblacional, el aumento del consumo y el manejo inadecuado de residuos. De acuerdo con ellos, este problema tiene graves consecuencias ambientales, económicas y sociales, incluida la pérdida de biodiversidad, la proliferación de patógenos y la disminución del rendimiento agrícola. En opinión de los autores, en este último sector la acumulación de residuos está afectando negativamente al rendimiento de los cultivos y provocando pérdidas económicas significativas y las soluciones actuales son insuficientes, por lo que plantean alternativas nuevas y más sostenibles que incluyen la valorización de residuos, así como la educación y capacitación de la población.

El siguiente Capítulo 7 “Identidad de género y deserción escolar de personas transgénero en la educación superior en México” resulta interesante porque exhibe la perspectiva comparada del libro. Las autoras María Guadalupe Ñeco Reyna y María Guadalupe Venteño Jaramillo afirman que existe una evidente discriminación contra las personas transgénero en la educación superior en México, donde enfrentan diversas formas de

violencia y abuso debido a su orientación sexual e identidad de género. Esto las conduce a problemas de salud física y mental, aumentando la deserción escolar. Pese a la existencia de un marco normativo robusto en el país de estudio, las autoras confirman la discriminación persistente debido a la falta de cumplimiento y acciones concretas que aborden la discriminación por orientación sexual e identidad de género, lo que perpetúa los discursos de odio en varios entornos. Todo lo cual las lleva a proponer conclusiones muy atractivas.

Siguiendo con el orden de la obra pasamos al Capítulo 8 “La equidad de género en las universidades interculturales. Análisis de la normatividad y propuestas de acción”. El texto encabezado por Jessica Badillo Guzmán se centra en la igualdad de género como Objetivo Mundial que busca apoyar la educación de niñas y mujeres, su participación y empoderamiento en diversos ámbitos, incluyendo la ciencia, los medios de comunicación y la cultura y combatir la violencia contra ellas en todas sus formas. Para ello, el capítulo parte de la premisa de que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de contribuir a la erradicación de la violencia de género, también en el contexto universitario, para promover la igualdad entre mujeres y hombres. Se analiza el caso de las Universidades Interculturales en México, establecidas en 2003 como una política pública de educación superior y se describe su situación actual utilizando elementos teóricos, legislación vigente y propuestas para convertir esas instituciones en espacios que respeten la dignidad de las mujeres y promuevan su derecho a la educación y una vida sin violencia.

Avanzando con el siguiente tema “Reinventando la Universidad: Conectando los ODS con el ámbito profesional” que conforma el Capítulo 9, sus autores Lisbeth Paillacho Bolaños, Betsaida Alexandre Barajas y José Ángel Pérez López resaltan la importancia estratégica de la Educación Superior en la búsqueda de soluciones para los desafíos actuales que amenazan la paz y la sostenibilidad del planeta. Pues, en su opinión, forma parte de los enfoques transdisciplinarios y la formación integral de los profesionales y su responsabilidad en la solución de problemas complejos. A pesar de ello y de la puesta en marcha de varias iniciativas de sensibilización en la Universidad de Sevilla sobre los ODS, los autores refieren un escaso conocimiento entre los estudiantes de Finanzas y Contabilidad y de Ingeniería Informática sobre estos objetivos. Por lo que a partir de dos ejemplos, se muestra cómo incorporar en los contenidos los aspectos fundamentales de los ODS en el ejercicio profesional.

No menos importantes son las cuatro últimas investigaciones que se han llevado a cabo para conformar la obra que el lector tiene en sus manos. El Capítulo 10 “Percepción del alumnado universitario para la mejora de la práctica docente”, desarrollado por José Ramón Mora Márquez y María Victoria Díaz Ruiz analiza a partir de ciertos datos recolectados la mejora de la praxis docente para el curso 2023/2024. Los autores discuten cuatro categorías: las estrategias educativas, el material, los recursos tecnológicos y el trabajo en equipo. Y, como resultado se plantean retos para mejorar la enseñanza, como adoptar la metodología de clase invertida, actualizar y organizar recursos en línea y aumentar la ponderación de tareas individuales en trabajos en grupo. Sus conclusiones muestran la

necesidad de ajustar la guía docente para satisfacer las necesidades del alumnado, sugiriendo futuras investigaciones para evaluar la evolución de estas modificaciones.

Llegado el Capítulo 11 “Creando una Biblioteca Universitaria Sostenible: LIJ y ODS en la Universidad de Cádiz” escrito por Lucía-Pilar Cancelas-Ouviña, Víctor Manuel Comesaña Mora y Rut Ester Roma Béjar, se puede observar un examen en profundidad sobre el conocimiento de los ODS a través de la Literatura Infantil y Juvenil como parte del Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz, en el que los autores pretenden visibilizar los recursos que se disponen en esa institución. Su estudio presenta exhaustivamente diversas estrategias o dimensiones, avanzando hacia una evaluación formativa donde la retroalimentación del docente al alumnado, la creación de producciones, el suministro de materiales de calidad y el trabajo en equipo son prioritarios.

Seguidamente, se presenta el Capítulo 12 “La Agenda 2030 de la ONU, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la formación de estudiantes normalistas en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla”. Los autores Mirna Martínez Solís, Angélica Rocío Rosas Bermejo y José Andrés Chavarría González presentan el caso de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, en cuanto a sus modalidades en la formación de profesionales, sus diversos programas en educación, así como su integración en la RedPEA del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO. En su opinión, tal Escuela es un ejemplo de la importancia de adaptación a los cambios y desafíos sociales para mejorar su posición y reconocimiento al promover el ejercicio de la ciudadanía desde la función docente.

Para cerrar la obra se desarrolla el Capítulo 13 denominado "La protección de los niños, niñas y adolescentes en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible". El él los autores Wilbemis Jerez Rivero, Cristóbal Torres Fernández, Lidice Valdés Cruz y Lauren B. Castellanos Aguilera exploran la importancia de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la promoción de la sostenibilidad económica, social y ambiental en los Estados miembros de las Naciones Unidas. Destacan que esta agenda representa una visión transformadora que guiará el trabajo internacional hasta el año 2030. Se enfatiza la necesidad de un compromiso colectivo y multifacético de todos los sectores de la sociedad para adoptar políticas públicas inclusivas, promover la participación ciudadana y fortalecer las instituciones con el fin de lograr un desarrollo sostenible que garantice una vida digna para las generaciones presentes y futuras. Asimismo, se resalta la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia como un compromiso global que requiere una atención especial en el marco de la Agenda 2030, instando a abordar desafíos como la violencia, el abuso y la pobreza infantil mediante medidas concertadas y efectivas para asegurar un entorno seguro y protector para los niños y adolescentes. La colaboración entre diferentes actores y el fortalecimiento de los marcos normativos son identificados como elementos clave para proteger los derechos de la niñez y la adolescencia y promover su pleno desarrollo dentro de una sociedad inclusiva y equitativa.

Pues bien, los 13 capítulos que forman la obra coordinada Educación al frente: Transformación social en la era de la Agenda 2030, constituyen una valiosa contribución al diálogo académico sobre el papel crucial que desempeña la educación en la configuración de una sociedad justa, equitativa y sostenible. A través de un enfoque multidisciplinario y reflexivo, los autores exploran las complejidades inherentes a la intersección entre educación y desarrollo social en el contexto de la Agenda 2030. Cada capítulo aquí contenido, así como la obra en sí misma es una fuente de conocimiento riguroso y actualizado porque ha logrado condensar los principios fundamentales del Objetivo Mundial 4. Pero también se presenta como un llamado a la acción para todos los actores involucrados en el ámbito educativo: gobiernos, instituciones académicas, organizaciones de la sociedad civil y la comunidad internacional, a fin de que en su conjunto redoblen esfuerzos y trabajen de manera coordinada y colaborativa para que de aquí a 2030 los logros en la educación sean más notables y al echar la mirada atrás podamos estar orgullosos del camino andado.

Dra. Ana Cristina González Rincón
Universidad Autónoma Metropolitana
Marzo de 2024

Capítulo 1. Evolución de la presencia de mujeres en consejos de administración de empresas con operación en Chile, según reportabilidad en GRI

Paola von Bischoffshausen L.

Universidad Católica del Norte - Universidad Politécnica de Valencia

Marianela Vega Pizarro

Universidad Católica del Norte

I. Introducción

En las últimas décadas, han tomado más relevancia las prácticas responsables, especialmente por parte de empresas, accionistas y partes interesadas de diversas industrias y gobiernos, incorporando criterios ambientales, sociales y de gobernanza (ASG) dentro de la actividad económica que se desarrolla bajo su gestión (Duque-Grisales y Aguilera-Caracuel 2019; Shakil et al. 2019).

Distintos autores han hablado del comportamiento de las empresas en el aspecto medioambiental (Boiral y Testa, 2017; de Freitas Netto et al., 2020; Heras-Saizarbitoria et al., 2020; Pope y Wæraas, 2016; Walker y Wan, 2012). Sin embargo, aún falta mucho por estudiar respecto a lo social y a la gobernanza y especialmente en cómo se relacionan estos dos ámbitos.

En la misma línea, la relación entre el gobierno corporativo y la responsabilidad social corporativa (RSC) ha atraído la atención en los últimos años (Cheng, 2023). Más específicamente en la forma en que las empresas pueden contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) siendo la equidad de género (ODS 5) un objetivo relevante en el desarrollo de una actividad responsable y buscando oportunidades que resuelvan los retos sociales mediante la innovación y la colaboración. (Ben Saad and Belkacem, 2022). De esta misma manera, el pilar de la gobernanza ha estado en el centro de la investigación académica, debido a su relevancia sobre la estrategia de la empresa (Marquez-Cardenas et. al, 2022) y sobre el impacto de la toma de decisiones en los distintos grupos de interés.

Diversos autores han establecido las ventajas de incorporar la diversidad de género en los consejos de administración. Esto ayuda a aumentar la transparencia de la empresa, disminuir los riesgos, restaurar la confianza entre las partes interesadas y mejorar la toma de decisiones financieras (Ben Saad y Belkacem, 2022; Nicholson y Newton, 2010). En la misma línea, las empresas con una elevada proporción de mujeres tanto en sus sistemas de gestión como de gobierno crean suficiente valor para mantener los rendimientos normales del mercado de valores (Francoeur, 2008; Adams et al. 2010; Baixauli-Soler et al. 2016).

Los estudios sobre la diversidad de género en los consejos de administración utilizan datos de países occidentales que tienen mercados desarrollados, mejores sistemas de gobierno corporativo, y una desigualdad de género menos grave que la de los países y regiones de Asia Oriental y Latinoamérica (Chen, et. al, 2022). Históricamente los gobiernos corporativos en países como Chile han sido liderados por hombres, por lo que se ha vuelto más relevante su estudio.

Chile, a pesar de ser un país subdesarrollado, ha destacado en Latinoamérica por su constante crecimiento y su estabilidad económica. En el año 2022 el Ranking de Good Country Index (GCI) lo ubica como el país de Latinoamérica que más contribuye al bien común del planeta y de la humanidad, destacando en áreas como el orden mundial, prosperidad, cultura y ciencias. Esto lo vuelve interesante de observar y analizar su comportamiento en los diferentes ámbitos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para efectos de este trabajo consideraremos como parte del gobierno corporativo a los consejos de administración compuestos por directores y ejecutivos principales de cada empresa, respetando la forma en que las organizaciones informan la composición de estos en sus respectivos reportes. Cabe hacer notar que existen diferentes criterios en cuanto a las estructuras de la muestra en estudio.

La publicación de memorias integradas y de sostenibilidad se ha convertido en una práctica de las grandes empresas, sobre todo después de que el Global Reporting Initiative (GRI) emitiera sus directrices para fomentar una divulgación más comparable y fiable de las cuestiones sociales, medioambientales y económicas (KPMG, 2017).

Actualmente, el estándar GRI es la norma más utilizada en la elaboración de informes de sostenibilidad y se considera la más detallada y completa fuente de información no financiera. Por lo tanto, es apropiado utilizar este estándar como referencia para medir la calidad del contenido de los informes no financieros. El análisis en esta norma, específicamente en la serie 405 “Diversidad e igualdad de oportunidades” emitida el año 2016, que aborda temas relacionados con la diversidad y la igualdad de oportunidades en el trabajo. En este índice se pueden incluir los porcentajes de trabajadoras, igualdad de la remuneración y participación en el más alto nivel de gobernanza. De la misma forma, para clasificar las empresas usamos como criterio el sector productivo propuesto por Global Reporting Initiative en su documento GRI Sector Program – List of prioritized sectors, Revision 3.

II. Análisis

Para determinar la evolución de la composición de los consejos de administración en Chile, analizamos las memorias de sustentabilidad de 82 grandes empresas con operación en el país, independiente de su matriz controladora y pertenecientes a diferentes sectores productivos en un periodo que abarca los años 2019, 202, 2021 y 2022. El propósito es determinar, por una parte, si hubo cambios en esta composición a lo largo de los años analizados y por otra, la consistencia de lo que estas empresas comunican en temas de equidad de género versus su comportamiento. Además, se busca conocer, si existe alguna diferencia relevante en la composición de los consejos directivos de las empresas que reportan indicadores GRI y las que no lo hacen.

El primer análisis realizado tiene relación con la composición de los consejos de administración para evaluar el porcentaje de hombres y mujeres que lo integran, tanto en directorios como en sus principales ejecutivos.

Como se puede observar en la Tabla 1, en el caso de las empresas que reportan GRI muestran un promedio de 7 integrantes en su directorio, con una varianza de 4,8 entre las empresas. La desviación estándar de la muestra, en relación al número de integrantes de los directorios, es de 2,2, lo que nos indica que la mayoría de las empresas se encuentran cercanas al promedio, es decir, los directorios de las empresas analizadas son homogéneos en cuanto a la cantidad de miembros que lo componen. El análisis hecho según sector productivo definido por el Global Reporting Initiative, también muestra una homogeneidad entre los distintos sectores, siendo el de Materiales y necesidades básicas el que tiene un mayor número de directores en comparación al resto.

Tabla 1.
Composición de directorios de empresas que reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de Total integrantes Directorio	Var de Total integrantes Directorio2	Desvest de Total integrantes Directorio2
Industrial	7	2,182	1,477
Materiales y necesidades básicas	8	4,318	2,078
Otros servicios y fabricación ligera	7	4,581	2,140
Transportes, infraestructura y turismo	6	4,810	2,193
Total general	7	4,847	2,202

Nota: La tabla indica la cantidad de integrantes de directorios por sector productivo sugerido por el Global Reporting Initiative, además indica la varianza y desviación estándar entre los directorios de las empresas estudiadas.

Si realizamos el análisis considerando el número de mujeres que integran estos directorios, podemos observar que la participación en promedio no supera una integrante, con una varianza cercana a cero debido a la uniformidad del resultado. En este caso no se observa diferencia entre los distintos sectores, tal como muestra la tabla 2, predominando en todos los casos la composición mayoritariamente masculina.

Tabla 2.

Número de Mujeres que participan en el directorio de empresas que reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de N° de Mujeres en Directorio	Var de N° de Mujeres en Directorio ²	Desvest de N° de Mujeres en Directorio
Industrial	1	0,386	0,622
Materiales y necesidades básicas	1	1,089	1,044
Otros servicios y fabricación ligera	1	0,945	0,972
Transportes, infraestructura y turismo	1	0,638	0,799
Total general	1	0,951	0,975

Nota: La tabla indica la cantidad de mujeres en los directorios, por sector productivo sugerido por el Global Reporting Initiative, además indica la varianza y desviación estándar entre los directorios de las empresas estudiadas.

Al realizar el mismo análisis en las empresas que no reportan bajo normativa GRI, podemos observar que el comportamiento de la composición del directorio y la participación de mujeres es similar al de las empresas que reportan GRI según muestran las tablas 3 y 4.

Tabla 3.

Composición de directorios de empresas que no reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de Total integrantes Directorio	Var de Total integrantes Directorio ²	Desvest de Total integrantes Directorio ²
Industrial	8	1,500	1,225
Materiales y necesidades básicas	7	2,655	1,630
Otros servicios y fabricación ligera	8	1,868	1,367
Transportes, infraestructura y turismo	7	2,242	1,497
Total general	7	2,341	1,530

Nota: La tabla indica la cantidad de integrantes de directorios por sector productivo sugerido por el Global Reporting Initiative, además indica la varianza y desviación estándar entre los directorios de las empresas estudiadas.

Tabla 4.

Número de Mujeres que participan en el directorio de empresas que no reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de N° de Mujeres en Directorio	Var de N° de Mujeres en Directorio2	Desvest de N° de Mujeres en Directorio
Industrial	1	0,300	0,548
Materiales y necesidades básicas	1	0,818	0,905
Otros servicios y fabricación ligera	2	1,013	1,006
Transportes, infraestructura y turismo	1	1,273	1,128
Total general	1	1,112	1,055

Nota: La tabla indica la cantidad de mujeres en directorios por sector productivo sugerido por el Global Reporting Initiative, además indica la varianza y desviación estándar entre los directorios de las empresas estudiadas.

Como se dijo anteriormente, los consejos de administración están compuestos por directorio y principales ejecutivos, por lo que a continuación veremos el análisis aplicado a los ejecutivos principales.

La composición de los grupos que incluyen a los principales ejecutivos de las empresas es levemente mayor a la de los directorios en cuanto a cantidad de integrantes. Con una varianza de 19,924 y una desviación estándar de 4,464 que se podría explicar por el tamaño de las organizaciones. Si bien todas son grandes empresas, entre ellas existe diferencia en la dimensión de sus estructuras organizacionales y número de trabajadores.

Si analizamos la participación de mujeres como principales ejecutivos, podemos observar que no existen cambios significativos en comparación con los directorios. Los principales ejecutivos de las grandes empresas siguen estando representados mayoritariamente por hombres, teniendo las mujeres una mínima participación en la misma línea de los directorios, según se observa en las Tablas 5 y 6.

Tabla 5.

Composición de principales ejecutivos de empresas que reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de Total principales ejecutivos	Var de Total integrantes principales ejecutivos	Desvest de Total integrantes principales ejecutivos
Industrial	10	61,538	7,845
Materiales y necesidades básicas	12	18,759	4,331
Otros servicios y fabricación ligera	9	12,354	3,515
Transportes, infraestructura y turismo	9	7,857	2,803
Total general	10	19,924	4,464

Nota: La tabla indica la cantidad de ejecutivos considerados como principales por sector productivo sugerido por el Global Reporting Initiative, además indica la varianza y desviación estándar entre las empresas estudiadas.

Tabla 6.

Número de Mujeres que participan como principales ejecutivos de empresas que reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de N° de Mujeres en principales ejecutivos	Var de N° de Mujeres en principales ejecutivos	Desvest de N° de Mujeres en principales ejecutivos
Industrial	1	2,023	1,422
Materiales y necesidades básicas	2	1,426	1,194
Otros servicios y fabricación ligera	2	1,796	1,340
Transportes, infraestructura y turismo	2	0,981	0,990
Total general	2	1,577	1,256

Nota: La tabla indica la cantidad de mujeres ejecutivas consideradas como principales por sector productivo sugerido por el Global Reporting Initiative, además indica la varianza y desviación estándar entre las empresas estudiadas.

A diferencia de la composición de los directorios, la composición de los principales ejecutivos se muestra más dispersa entre los distintos sectores productivos. Esto se puede explicar por la falta de uniformidad en los criterios utilizados al momento de informar la composición de la alta gerencia y las diferentes estructuras organizacionales.

Para el caso de empresas que no reportan bajo normativa GRI, no existe mayor diferencia con las que sí lo hacen, ya que de acuerdo con las Tablas 7 y 8, se puede observar que la participación de las mujeres en el equipo de principales ejecutivos en promedio no supera el 18%.

Tabla 7.

Composición de principales ejecutivos de empresas que no reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de Total principales ejecutivos	Var de Total integrantes principales ejecutivos	Desvest de Total integrantes principales ejecutivos
Industrial	7	4,167	2,041
Materiales y necesidades básicas	13	56,042	7,486
Otros servicios y fabricación ligera	11	23,007	4,797
Transportes, infraestructura y turismo	10	24,515	4,951
Total general	11	36,842	6,070

Tabla 8.

Número de Mujeres que participan como principales ejecutivos de empresas que no reportan GRI.

Sector Productivo GRI	Promedio de N° de Mujeres en principales ejecutivos	Var de N° de Mujeres en principales ejecutivos	Desvest de N° de Mujeres en principales ejecutivos
Industrial	1	0,6667	0,8165
Materiales y necesidades básicas	2	5,2973	2,3016
Otros servicios y fabricación ligera	3	6,9759	2,6412
Transportes, infraestructura y turismo	2	2,0833	1,4434
Total general	2	5,303	2,303

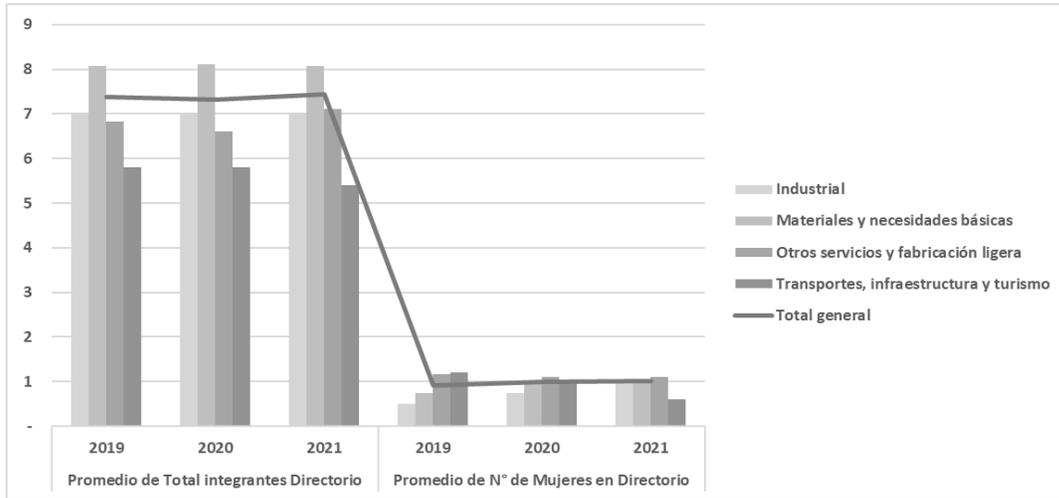
En la misma línea, se observa que los consejos de administración están representados en más de un 80% por hombres, independiente de si la empresa reporta o no según norma GRI.

Al analizar cómo ha sido la evolución de la participación de mujeres en los consejos de administración para las empresas consideradas en la muestra, se puede observar que, entre los años 2019 y 2021 no existe mayor variación, manteniéndose el promedio de participación de solo una mujer en el caso del directorio y de dos mujeres como principales ejecutivos. Lo anterior se representa en los gráficos 1 y 2.

El sector de Materiales y necesidades básicas es el que muestra en promedio una mayor cantidad de directores en sus consejos de administración, en contraste con el sector de Transportes, infraestructura y turismo que es el que menos integrantes tiene a lo largo del periodo. Llama la atención que este último sector además ha mostrado una baja en el número de mujeres que componen el directorio, a diferencia del sector industrial que muestra un claro aumento de la representación femenina.

Figura 1.

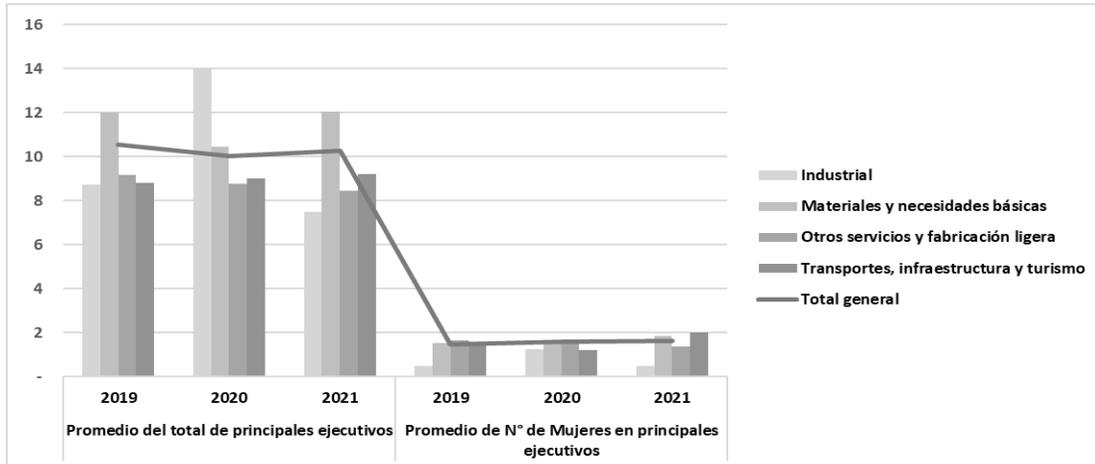
Evolución de la composición y número de mujeres que participan en directorio de empresas que reportan GRI.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.

Evolución de la composición y número de mujeres que forman parte de los principales ejecutivos de empresas que reportan GRI.

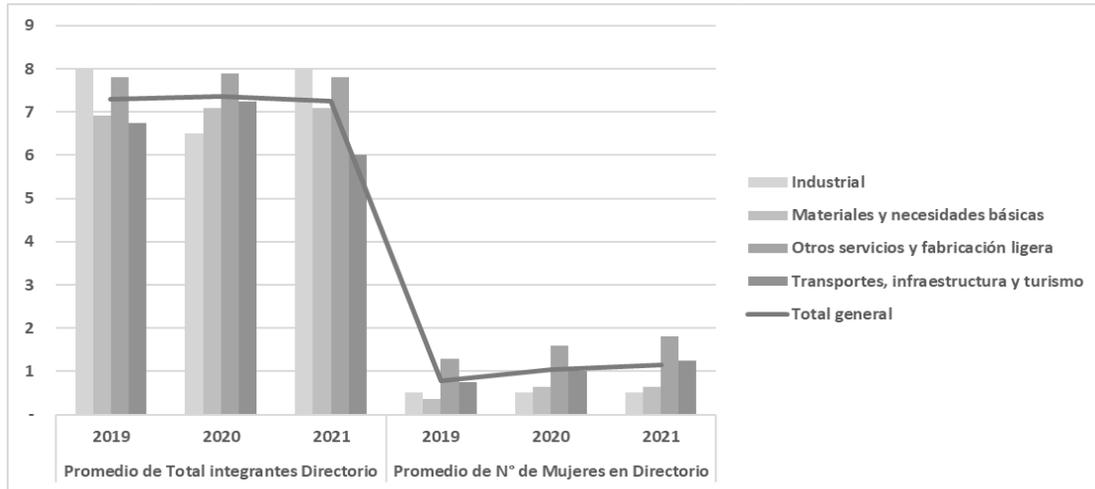


Fuente: elaboración propia.

Para el caso de aquellas empresas que no reportan bajo normativa GRI, la evolución de la participación de mujeres en los consejos administrativos para los mismos años tampoco muestra variación, manteniéndose el promedio de participación de solo una mujer en el caso del directorio y de un promedio de dos mujeres como principales ejecutivos. Lo anterior se representa en la gráfica 3 y 4.

Figura 3.

Evolución de la composición y número de Mujeres que participan en el directorio de empresas según sector productivo GRI, que no reportan bajo esta norma.



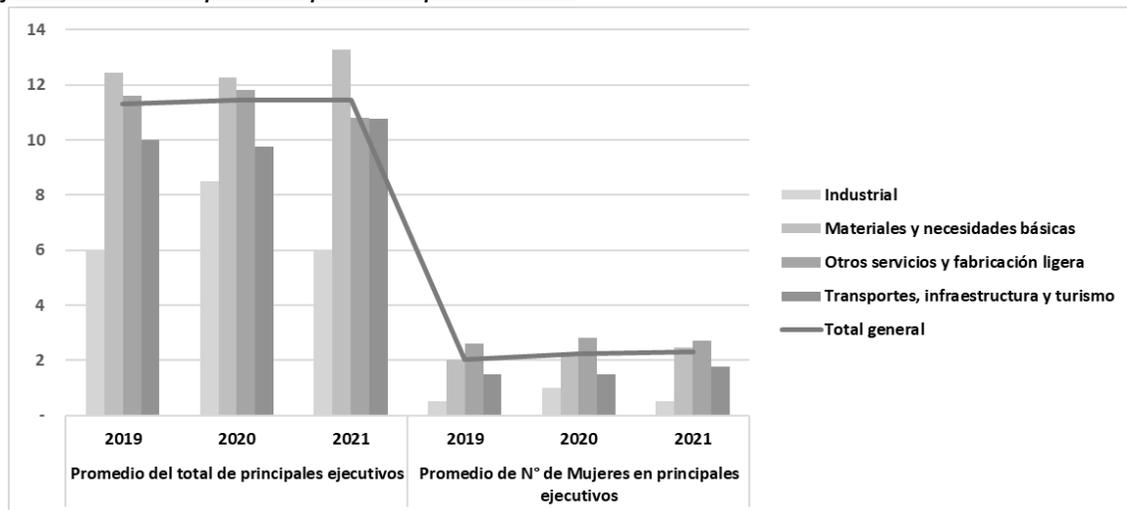
Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 3 se observa además que todos los sectores productivos, con excepción del industrial, muestran una evolución positiva en la incorporación de mujeres independiente de la variabilidad en la cantidad de integrantes de estos órganos directivos.

En el gráfico 4 podemos observar que de las empresas que no reportan GRI, el sector productivo que incorpora mayor número de mujeres en sus cuerpos ejecutivos es el de Otros servicios y fabricación ligera, en contraste del sector Industrial que destaca por ser el menor.

Figura 4.

Evolución de la composición y número de Mujeres que forman parte de los principales ejecutivos de empresas que no reportan GRI.



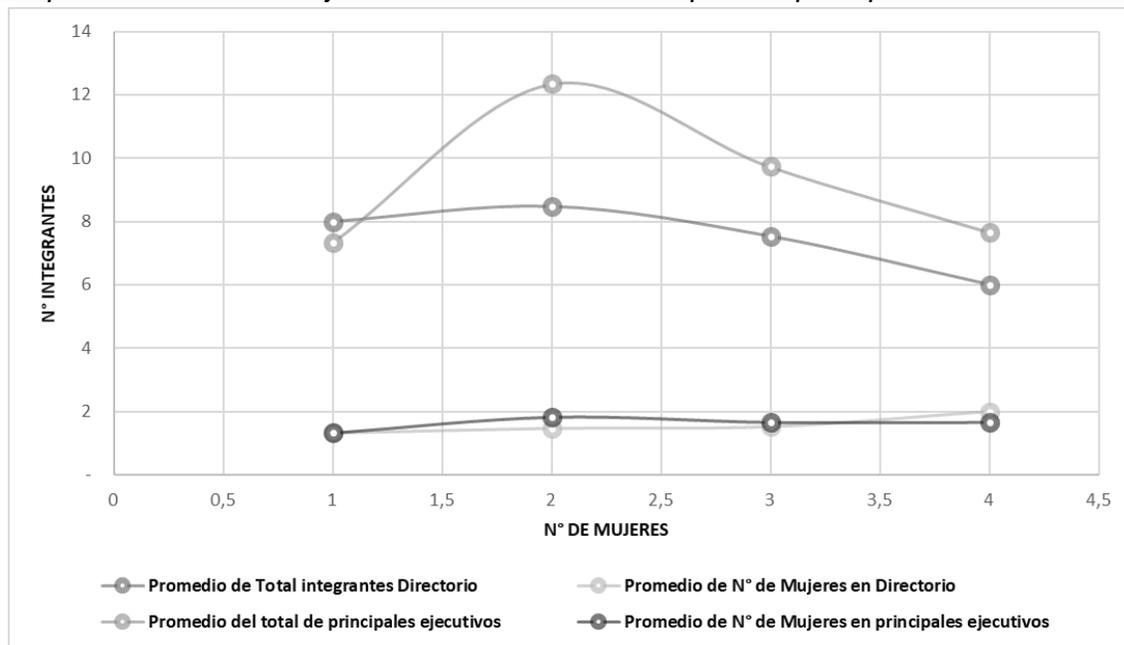
Fuente: elaboración propia.

En el año 2022 se realizó el análisis de la evolución de participación de mujeres en los comités de administración de manera independiente, debido a que a la fecha del estudio no se contaba aún con el total de datos para muestra seleccionada. 18 de las 82 empresas aún no presentaban sus reportes y la incorporación en los análisis con los años anteriores podrían distorsionar los resultados.

Como se puede apreciar en la gráfica 5 y 6, existe un leve aumento de participación de mujeres tanto en el directorio como ejecutivos principales, con un promedio de 2 mujeres en ambos casos.

Figura 5.

Composición de los consejos de administración de empresas que reportan GRI año 2022.



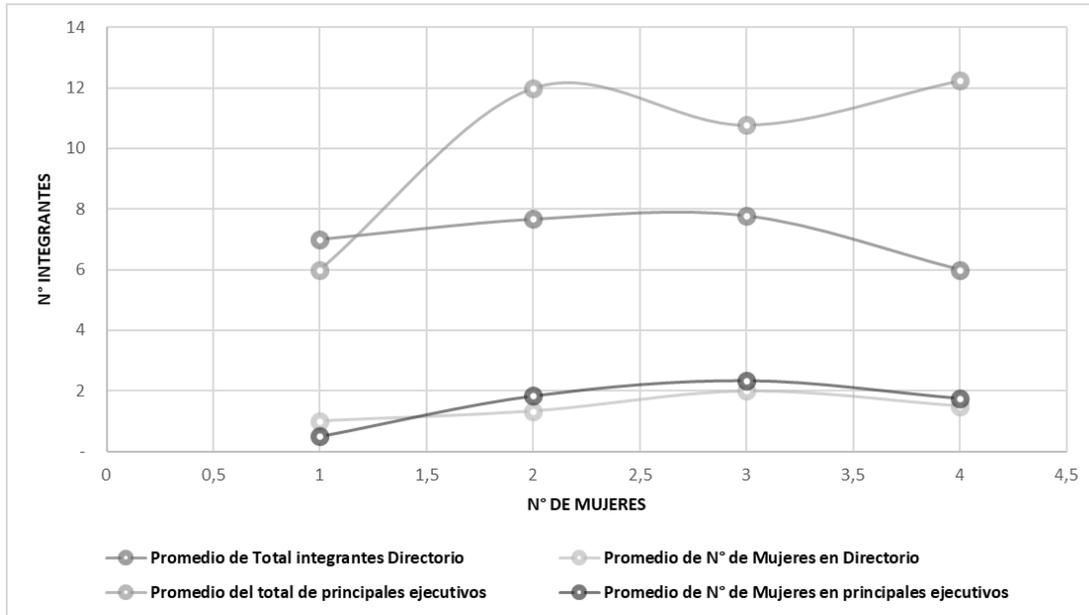
Nota: El gráfico compara la cantidad de integrantes del directorio y la cantidad de ejecutivos principales para el año 2022 por cada sector productivo, versus la cantidad de mujeres en ambos cuerpos directivos en empresas que reportan bajo la normativa GRI.

Fuente: elaboración propia.

El gráfico 5 muestra claramente que en el año 2022 se sigue manteniendo la brecha entre hombres y mujeres, tanto en Directorios como en los principales ejecutivos de las empresas. Las mujeres siguen sin ocupar un espacio significativo a nivel directivo, justificando las empresas su preocupación por este ámbito con la incorporación de mujeres en puestos operativos que no implican toma de decisiones estratégicas.

Figura 6.

Composición de los consejos de administración de empresas que no reportan GRI año 2022.



Nota: El gráfico compara la cantidad de integrantes del directorio y la cantidad de ejecutivos principales para el año 2022 por cada sector productivo, versus la cantidad de mujeres en ambos cuerpos directivos en empresas que no reportan bajo la normativa GRI.

Fuente: elaboración propia.

Otro de los aspectos analizados fue revisar las comunicaciones que las empresas hacen respecto a cuán preocupadas están en aspectos de equidad de género, con el propósito de determinar la consistencia de estas comunicaciones con la evolución de la incorporación de mujeres en los consejos de administración en el periodo analizado.

Este resultado no es consistente con la preocupación que comunican estas empresas en sus memorias de sustentabilidad, ya que el 98% de las empresas que reportan GRI y el 85% de las que no reportan, indican estar muy preocupadas por la equidad de género.

Con respecto a las empresas que no reportan GRI, se puede observar la misma tendencia en la incorporación de mujeres que las que sí realizan el reporte. Los sectores que muestran una mayor brecha entre integrantes en el grupo de ejecutivos versus participación de mujeres, son Transportes e Infraestructura y turismo y Materiales y necesidades Básicas, con una participación promedio de un 14%.

III. Conclusiones

De los análisis anteriormente expuestos, podemos inferir que, el que las empresas incorporen en sus memorias de sustentabilidad indicadores GRI no ha influido en su comportamiento en cuanto a la incorporación de mujeres en sus consejos directivos. Esto se evidencia en que no existen variaciones significativas en el porcentaje de participación de las mujeres entre las empresas que reportan y las que no lo hacen, pese a que la mayoría de las empresas reportan preocupación por la equidad de género.

El sector productivo tampoco es un factor determinante en la incorporación de mujeres en sus consejos de administración, si bien hay sectores que muestran un comportamiento mejor que otros, en general no superan el 20% de mujeres en sus consejos. Esto nos lleva a preguntarnos cuál es el grado e influencia de las mujeres en la toma de decisiones de las grandes empresas. No obstante que distintas investigaciones han hablado de los beneficios de la incorporación de mujeres en las organizaciones, estas siguen en deuda con el ODS 5, quedándose solo en la declaración de preocupación, sin realizar acciones reales que muestran un cambio significativo y consciente en este aspecto.

En el año 2022 se visualiza un leve avance. Sin embargo, el esfuerzo aún es insuficiente y requiere una aceleración en el proceso, acorde con la evolución y avance de las necesidades sociales.

Este es un tema que sin duda se debe seguir estudiando y requiere además de políticas públicas que incentiven a las empresas a trabajar en la equidad de género y dejen de usarla como un discurso para mejorar su imagen ante sus grupos de interés para pasar a valorar reconocer las ventajas de la incorporación de mujeres en la toma de decisiones estratégicas de las organizaciones.

IV. Bibliografía

Adams, R. B., Hermalin, B. E., & Weisbach, M. S. (2010). The role of boards of directors in corporate governance: A conceptual framework and survey. *Journal of Economic Literature*, 48(1), 58–107. <https://doi.org/10.1257/jel.48.1.58>

Ben Saad, S. and Belkacem, L. (2022), "Does board gender diversity affect capital structure decisions?", *Corporate Governance*, Vol. 22 No. 5, pp. 922-946. <https://doi-org.ezproxy2.ucn.cl/10.1108/CG-12-2020-0575>

Boiral, O., & Testa, F. (2017). SA8000 as CSR-washing? The role of stakeholder pressures. *In Corporate Social Responsibility and Environmental Management* (Vol. 24, Issue 1).

Duque-Grisales, E., & Aguilera-Caracuel, J. (2021). Environmental, Social and Governance (ESG) Scores and Financial Performance of Multilatinas: Moderating Effects of Geographic International Diversification and Financial Slack. *Journal of Business Ethics*, 168(2), 315–334. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04177-w>

Baixauli-Soler, J. S., Lucas-Perez, M. E., Martin-Ugedo, J. F., Minguez-Vera, A., & Sanchez-Marin, G. (2016). Executive directors' compensation and monitoring: the influence of gender diversity on Spanish boards. *Journal of Business Economics and Management*, 17(6), 1133–1154. <https://doi.org/10.3846/16111699.2014.969767>

Cheng, S. (2023). Are superstar directors effective in corporate social responsibility performance? An empirical analysis of sustainable development goals. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 30(2), 487–503. <https://doi.org/10.1002/csr.2369>

Chen, C.-W., Yi, B., Zhao, M., & Zheng, Q. (2022). Even one can make a difference — Female board representation and capital structure: Evidence from Taiwan. *Corporate Ownership & Control*, 19(3), 112–122. <https://doi.org/10.22495/cocv19i3art8>

de Freitas Netto, S. V., Sobral, M. F. F., Ribeiro, A. R. B., & Soares, G. R. da L. (2020). Concepts and forms of greenwashing: a systematic review. In *Environmental Sciences Europe* (Vol. 32, Issue 1). Springer. <https://doi.org/10.1186/s12302-020-0300-3>

Francoeur, C., Labelle, R. & Sinclair-Desgagné, B. Gender Diversity in Corporate Governance and Top Management. *J Bus Ethics* 81, 83–95 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9482-5>

Heras-Saizarbitoria, I., Boiral, O., & Díaz de Junguitu, A. (2020). Environmental management certification and environmental performance: Greening or greenwashing? *Business Strategy and the Environment*, 29(6), 2829–2841. <https://doi.org/10.1002/bse.2546>

KPMG. (2017). The KPMG survey of corporate responsibility reporting 2017. Amstelveen: KPMG.

Marquez-Cardenas V., Gonzalez-Ruiz J. & Duque-Grisales E. (2022) Board gender diversity and firm performance: evidence from Latin America, *Journal of Sustainable Finance & Investment*, 12:3, 785-808, DOI: 10.1080/20430795.2021.2017256

Nicholson, G. J., & Newton, C. J. (2010). The role of the board of directors: Perceptions of managerial elites. *Journal of Management and Organization*, 16(2), 204–218. <https://doi.org/10.5172/jmo.16.2.204>

Pope, S., & Wæraas, A. (2016). CSR-Washing is Rare: A Conceptual Framework, Literature Review, and Critique. *Journal of Business Ethics*, 137(1), 173–193. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2546-z>

Shakil, M. H., Mahmood, N., Tasnia, M., & Munim, Z. H. (2019). Do environmental, social and governance performance affect the financial performance of banks? A cross-country study of emerging market banks. *Management of Environmental Quality: An International Journal*, 30(6), 1331–1344. <https://doi.org/10.1108/MEQ-08-2018-0155>

Capítulo 2. Las emociones y la escuela

María Victoria Díaz Ruiz

Universidad de Huelva

José Ramón Mora Márquez

Universidad de Huelva

I. Introducción

La sociedad actual le otorga gran relevancia a la educación emocional. Actualmente, todo el mundo parece tener claro que la inteligencia emocional tiene un gran potencial en diferentes ámbitos de nuestra vida. De hecho, desde el último tercio del siglo XX, se ha elevado considerablemente el progreso científico en relación al funcionamiento y la importancia que le otorgamos a las emociones, lo que ha llevado a realizar multitud de investigaciones desde diferentes disciplinas -Psicología, Educación, Neurociencia, etc.-, concluyendo en múltiples aplicaciones de la mejora de la gestión emocional que buscan el incremento del bienestar personal y social de la ciudadanía en general.

Si nos centramos en el ámbito escolar, contamos con programas probados científicamente que pueden permitir la adquisición de las competencias necesarias para favorecer la adecuada regulación emocional del profesorado, del alumnado y de sus familias, de modo que mejore el clima del aula y genere unas condiciones óptimas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Bisquerra (2003) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 21).

Sin embargo, a pesar de que el conocimiento científico y la demanda social confluyen, los datos sobre salud mental, convivencia en las aulas y rendimiento escolar, entre otras cuestiones, parecen reclamar mayores esfuerzos en la aplicación de todo el conocimiento disponible en la actualidad. De acuerdo con Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2019) actualmente “existe una toma conciencia, por parte del profesorado, de conocer y atender las emociones de sus alumnos, pero la mayoría de los docentes desconocen los recursos existentes para ayudarlos” (p. 55).

Aún se espera una apuesta decidida de la administración educativa española por la inclusión de la educación emocional en los planes de estudio, tanto de la formación inicial y permanente del profesorado como del currículum académico oficial, de modo que la práctica educativa en las aulas se acerque al logro del fin último de la educación: el desarrollo integral de las personas, ya reconocido en la legislación.

Durante siglos hemos vivido bajo el pensamiento de que la razón nos haría más humanos, hoy sabemos que razón y emoción están íntimamente interrelacionadas. Es más, la ciencia

ha demostrado que se influyen mutuamente. Gracias al desarrollo tecnológico y científico, alcanzados desde las últimas décadas del siglo XX, los avances sobre el estudio de la inteligencia emocional -en adelante, IE-, ponen de manifiesto su influencia en el desarrollo y el crecimiento personal.

Sin embargo, a pesar de que tanto la evidencia científica como las continuas disposiciones legislativas y las múltiples recomendaciones internacionales manifiestan que la finalidad de la educación es lograr el desarrollo integral del alumnado, en general, el currículum escolar se ha centrado en la instrucción académica principalmente. No obstante, el conocimiento acumulado insta a atender la dimensión socioemocional, continuamente ignorada o minimizada en la práctica docente. Afortunadamente, en las últimas décadas se observan avances en el interés del profesorado y la administración educativa, tal y como se observa en un incremento de programas sobre la temática en las escuelas y los planes de formación del profesorado. Prueba de ello es el Plan Nacional de Neurociencia aplicada a la Educación del Gobierno de España, donde encontramos un eje denominado Inteligencia emocional y creatividad, que muestra programas en escuelas de Estados Unidos y España, avalados por la comunidad científica (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

II. Sobre las emociones

La emoción ha despertado gran interés en el ser humano a lo largo de la historia de la humanidad, hallándose manifestaciones en pensadores desde la Grecia clásica (Konstan, 2004). Sin embargo, desde los últimos doscientos años hasta bien entrado el siglo XX, la hegemonía del positivismo incapacitó a la especie humana para valorar en su justa medida la importancia de la afectividad en la vida de las personas desde un punto de vista científico. Analizando la perspectiva de la emoción de grandes pensadores -desde Platón a Sartre- a través de la Historia, podemos comprobar diferentes teorías sobre la emoción (Casado y Colomo, 2006). Como afirma Fernández-Abascal (2010), el racionalismo imperante ha prevalecido a lo largo de los siglos en los grandes sistemas filosóficos y religiosos dominantes en el pensamiento occidental.

En el ámbito de la Biología, se ha prestado escasa atención al estudio de la emoción, salvo contados intentos que pasaron desapercibidos durante décadas. Es el caso de Darwin, que en su obra *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, publicada en 1872, desveló la función adaptativa de las mismas (Mellado, Borrachero, Brígido, Melo, Dávila, Cañada, Conde, Costillo, Cubero, Esteban, Martínez, Ruiz, Sánchez, Garritz, Mellado, Vázquez, Jiménez, Bermejo, 2014). Según Maturana y Varela (2003), cada ser vivo reacciona a los estímulos y organiza la información en función de sus posibilidades biológicas. En medicina, Wundt, considerado el padre de la psicología científica, desarrolló en 1896 la teoría tridimensional del sentimiento, estableciendo tres aspectos de manifestación de los sentimientos: agrado-desagrado, tensión-relajación y excitación-calma (Chóliz, 1995, 2005). Durante el siglo XIX se producen importantes avances científicos en la fisiología, que contribuyen al desarrollo de la psicología en general y de la emoción en particular (Fernández-Abascal, 2010).

Tradicionalmente, la sociedad del mundo occidental ha considerado irracional una conducta que exprese emociones hasta el punto de que la conducta socialmente aceptada es aquella que se basa en decisiones racionales y libre de manifestaciones emocionales, por lo que continúa vigente en el inconsciente colectivo el paradigma cultural de que la razón es superior a la emoción.

Afortunadamente, desde el último tercio del siglo XX se comienza a investigar la emoción de una forma rigurosa en múltiples disciplinas, lo cual ha originado gran confusión terminológica y estudios parciales de la cuestión. No obstante, la psicología actual ha desarrollado teorías que otorgan gran importancia a la emoción, ya que considera que la realidad es producto de la interpretación racional y que esta está mediatizada por la emoción que produce el hecho, es decir, que se retroalimentan mutuamente.

Dado el gran interés generado por la temática en todo el mundo, algunos autores han llegado a afirmar que la emoción forma parte del actual “zeitgeist” (o “espíritu de la época”) de la sociedad occidental (Bisquerra, Pérez y García, 2015), incluso autores como Ruiz (2021) pone de manifiesto la supremacía de la emoción en la posmodernidad, en detrimento de la razón y el pensamiento crítico.

Pero, ¿qué es una emoción? Esta pregunta ya se la hizo William James en 1884 y aún hoy no tiene una única respuesta. Si recurrimos a la Psicología de la emoción como disciplina científica, según Fernández-Abascal (2010), la emoción es un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno, cuya función principal es la adaptación, clave de la supervivencia. Dicho proceso, implica cuatro elementos: cambios fisiológicos, tendencia a la acción (afrontamiento), experiencia subjetiva (sentimiento) y un sistema de análisis y procesamiento de la información. Para Bisquerra (2003), se trata de un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Además, debe incluir los siguientes elementos y sus interrelaciones: situación o estímulo con potencial de generar emociones; sujeto capaz de percibirla, procesarla y reaccionar ante ella; significado concedido a la situación; experiencia emocional sentida; reacción corporal; y expresión motora-observable (Cano-Vindel, 1995). Sin embargo, existen diversas teorías sobre la emoción, que se pueden agrupar, según Plutchik (1980) en: evolucionistas, psicofisiológicas, neurológicas, dinámica, conductistas, teorías de la activación, teorías cognitivas, a las que Cano-Vindel añade el Enfoque de los tres sistemas de respuesta emocional.

III. Sobre la inteligencia

Sabemos que la inteligencia es un constructo psicológico relacionado con la capacidad de los seres vivos para solucionar problemas y elaborar bienes valiosos; de aprender y comprender; de adaptarse al contexto, ... Pero, ¿qué es la inteligencia? Aún no nos hemos puesto de acuerdo, como veremos a continuación.

Para Madrigal (2007), inteligencia (*intelligentia*) puede estar compuesto por *intus lego* -leer dentro de mí-, término acuñado por Cicerón quien la define como la capacidad de entender, comprender e inventar. Otra propuesta, nos lleva a *intellegere*, de *inter* (entre) y *legere* (leer, escoger) por lo que inteligente sería saber escoger, según Sanz (2014). No obstante, más de un siglo de estudio científico no ha permitido acordar una definición del constructo (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015), a pesar de la importancia que le concedemos a nivel social, académico y profesional.

Revisando un poco de Historia, a principios del siglo XX, se desarrolla el primer test que pretende medirla; se trata de un encargo del gobierno francés a Binet en 1903, con el objeto de determinar qué alumnado con menor inteligencia se ha de escolarizar en escuelas especiales, es decir, para clasificar al alumnado. Con esta finalidad, se elabora un cuestionario que pretende medir la inteligencia. En las siguientes décadas se mejoran los test que la miden. Además, surgen autores que cuestionan si existen otros tipos de inteligencias o es un constructo más amplio. El desarrollo del concepto está muy relacionado con la evolución de la psicometría, puesto que los instrumentos de medición dan lugar a datos que modifican la concepción del concepto.

En este contexto se desarrollan diferentes teorías, entre ellas, cabe destacar la teoría de la inteligencia general (factor *g*) elaborada por Spearman en 1923, que daría lugar a considerar otros factores específicos (factores *s*) determinados por Thurstone, relacionados a la tarea concreta como son verbal, cuantitativo, espacial, memoria inmediata, velocidad mental o de percepción y capacidad para captar reglas y relaciones lógicas, factores estudiados al medir la inteligencia general. Este tipo de inteligencia se ha relacionado con ocupación, género, etnia, cultura, clase social, éxito laboral, entre otras variables; aún tiene gran aceptación, aunque desde hace décadas recibe serias críticas desde perspectivas políticas, ideológicas y científicas.

Contra esta visión de la existencia de una inteligencia explicada por un factor *G*, Cattell define dos tipos: inteligencia fluida (*Gf*) e inteligencia cristalizada (*Gc*), que culminaría en el modelo jerárquico de Cattell, Horn y Carroll. La inteligencia fluida -hereditaria- está relacionada con resolver problemas sin conocimientos previos; y la inteligencia cristalizada se basa en lo aprendido en nuestro entorno y la experiencia. Curiosamente, esta distinción coincide con la aportación realizada por Juan Huarte de San Juan, filósofo español del siglo XVI. Finalmente, a través de estas investigaciones se llega a la teoría de los tres estratos de Carroll, la más aceptada en la actualidad y que consiste en representar la inteligencia en tres niveles en forma de pirámide, donde la cúspide está ocupada por el factor *G*, el segundo nivel por las diferentes habilidades situadas de izquierda a derecha según su relación con *G*, que consisten en ocho factores (inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, velocidad cognitiva general, capacidad amplia de recuperación, capacidad amplia de memoria y velocidad de procesamiento), y en el tercer estrato encontramos 69 habilidades específicas (Triglia, Regarder y García-Allen, 2018).

De forma paralela, se desarrollan modelos no factoriales, es decir, no basados en análisis psicométricos, los cuales describimos a continuación.

A comienzos del siglo XX, aunque fue citada por John Dewey en 1909 en relación a la capacidad de observar y comprender las situaciones sociales, Thorndike (1920) define el concepto inteligencia social, haciendo referencia a la capacidad de comprender y dirigir a los demás y de mantener relaciones interpersonales óptimas. Se trata de un modelo de personalidad y comportamiento que incluye sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, habilidad para adoptar la perspectiva ajena, conocer las normas sociales, mostrar adaptabilidad social, etc. (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

Gardner (1983) propone la Teoría de las inteligencias múltiples, considerando que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos valorados por una determinada cultura, llegando a identificar varios tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal o social, intrapersonal y, posteriormente, añade naturalista y existencial. No obstante, esta teoría es aún cuestionada por amplios sectores científicos, ya que recibe críticas por no estar demostrado que sean realmente tipos de inteligencia, como defiende su autor, o quizá sean talentos (Ardila, 2011). Según Triglia, Regarder y García-Allen (2018), la primera gran crítica que recibe esta teoría es la ausencia de respaldo empírico en forma de test, aunque su autor se limita a realizar su desarrollo teórico y la concibe con un debate acerca de la cognición; su enfoque parte de la filosofía y las humanidades, no de la psicología cognitiva, lo cual genera incertidumbre en posibles resultados ambiguos; escaso rigor en el vocabulario, donde otros hablan de habilidades, talentos y destrezas, Gardner denomina inteligencias, lo cual sería ciertamente arbitrario; y, finalmente, se señala que al no establecer exigencia de que se cumplan todos los criterios a la vez el constructo es inservible porque está abierto a seguir sumando diferentes tipos de inteligencias.

Sternberg (1985), por su parte, elabora la teoría triárquica de la inteligencia a partir de numerosos datos empíricos. Según este autor, la inteligencia se basa en la habilidad de adaptación al entorno y distingue tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. La inteligencia analítica es análoga al factor G, en relación a problemas bien definidos y con una única respuesta correcta. La inteligencia práctica consiste en la capacidad de resolver problemas cotidianos, que aparecen de forma espontánea y no son abstractos ni tienen por qué estar bien definidos; se trata de saber qué hacer en situaciones concretas sin necesidad de instrucciones claras; es análoga a la inteligencia cristalizada, ya que se adquiere por observación. Finalmente, la inteligencia creativa o sintética es la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas e imprevistas; aunque este tipo de inteligencia presenta problemas al someterse a medición, pues es imposible crear sistemas estandarizados para medir la calidad del arte, está claro que la creatividad interviene en la elaboración de planes y estrategias, pero no podemos comprobar hasta qué punto cumple ese cometido, por lo que

se ha desarrollado el constructo pensamiento divergente como método para medirla indirectamente, de modo que se pueda observar la flexibilidad mental. Se miden a través del Test de Capacidades Triárquicas de Sternberg (STAT, Sternberg Triarchic Abilities Test), compuesto por ítems de elección múltiple, verbales, cuantitativos y de figuras, además de ensayos a través de los cuales se han de escribir, contar historias, diseñar o solucionar. (Triglia, Regarder y García-Allen, 2018)

Finalmente, aunque antes había aparecido varias veces en la literatura, en la década de los noventa del siglo XX, Salovey y Mayer (1990) introducen la primera definición científica formal de la inteligencia emocional (en adelante, IE) como constructo psicológico consistente en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas, haciendo referencia a la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Este constructo también suscita críticas por parte de ciertos sectores científicos que consideran que no es un tipo de inteligencia sino un conjunto de habilidades sociales, campo ampliamente estudiado sin referencias a la inteligencia, según Ardila (2011).

Ante tal situación, en 1994 más de cincuenta profesores e investigadores de universidades prestigiosas de EE.UU., Canadá y Gran Bretaña, entre los que se encontraban Cattell, Carroll, Eysenck, Vernon o Thorndike, y encabezados por Linda Gottfredson, se reunieron para consensuar qué es la inteligencia, cómo se evalúa y su aplicación, llegando a firmar un documento publicado en Wall Street Journal y en la revista Intelligence, que según Sanz (2014) contiene las siguientes conclusiones:

1. La inteligencia es una capacidad mental muy general, que implica habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar abstractamente, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y de la experiencia. No puede considerarse un mero conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular o una pericia para resolver test. En cambio, refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente: darse cuenta, dar sentido a las cosas o imaginar qué se debe hacer.
2. Puede ser medida. Los test de inteligencia la miden correctamente, ya que son los más precisos en validez y fiabilidad.
3. Existen varios tipos de test de inteligencia y todos miden la misma inteligencia.
4. La distribución de las personas en el continuum del CI puede ser representada correctamente a través de la curva normal o de la campana, ya que la mayoría de las personas puntúan alrededor de 100 y pocos son brillantes o muy torpes; alrededor del 2% queda por debajo de 70 y otro tanto supera los 130.
5. Los test de inteligencia no están sesgados por la cultura o la raza.
6. El CI se relaciona más que otras medidas con factores laborales, sociales y económicos. Un alto CI supone una ventaja en la vida y viceversa; esta situación se incrementa cuanto más compleja es la sociedad.

7. Ciertos rasgos de personalidad son relevantes para un rendimiento satisfactorio, pero se reduce su aplicación y su capacidad de generalización en comparación a la inteligencia. Algunos profesores prefieren llamar inteligencias a algunos rasgos.

En síntesis, se puede apreciar que no es fácil determinar qué es la inteligencia ni qué tipos hay ni cuántos existen porque la ciencia aún no ha llegado a un acuerdo, la investigación sigue su curso y aquel consenso ya no se sostiene. La concepción precientífica de la inteligencia la emparejaba con la racionalidad y el uso de la lógica; sin embargo, muchos patrones conductuales no parten de la razón y nos dejamos llevar por las emociones constantemente, como demuestran Kahneman o Gigerenzer (Triglia, Regarder y García-Allen, 2018). Al mismo tiempo, esa idea de inteligencia no se sostiene puesto que un CI elevado no garantiza el éxito en el desarrollo profesional ni en el de la vida en general. Además, la evidencia científica ha demostrado la implicación de las emociones al procesar la información y regular nuestro comportamiento, lo que ha contribuido a la implosión mundial de la inteligencia emocional, cuyos antecedentes teóricos más próximos se pueden considerar en la Teoría de la inteligencia social y la Teoría de las inteligencias múltiples (principalmente, inteligencias interpersonal e intrapersonal).

Lo que sí sabemos es que la inteligencia es una construcción humana para intentar explicar las diferencias en las respuestas de unas personas y otras ante una misma situación. También está claro que el CI es el índice más fiable creado hasta la actualidad para medir ciertos aspectos que explicarían esas diferencias, aunque por sí mismo no predice si una persona actuará o no de determinada manera. Es por ello que la ciencia ha abierto la puerta a estudiar otras variables que completen la noción incompleta que tenemos del funcionamiento de la mente humana, lo cual determina su conducta y su manera de relacionarse.

IV. Sobre las emociones y la escuela

La vertiginosa velocidad de los cambios sociales y científicos, que nos rodean desde hace décadas, ha dado lugar a una escuela donde sus profesionales se enfrentan a un alto grado de incertidumbre, repercutiendo en la calidad de la educación, la cual depende de múltiples factores, tanto sociales, económicos y políticos como académicos, personales y actitudinales.

Sin duda, la profesión docente está sometida a una gran presión, desde la ejercida por la administración hasta la procedente de la propia exigencia personal, sin obviar la social, organizacional, laboral, así como la del alumnado y sus familias. Según Mérida y Extremera (2017), existen estudios que demuestran el alto grado de estrés que sufre el cuerpo docente, llegando incluso a provocar síndrome de estar quemado en el trabajo (SQT) o burnout (Maslach y Jackson, 1986). Dadas las condiciones del contexto actual, según Cejudo y López-Delgado (2017), se considera conveniente revisar el rol docente.

Como sabemos, tras la publicación del primer estudio científico sobre inteligencia emocional por Salovey y Mayer (1990), se han dedicado décadas a la investigación sobre las emociones desde múltiples disciplinas, cuyos resultados muestran la relevancia y la necesidad de incluir esta dimensión en la práctica educativa. Como consecuencia, han proliferado programas de inteligencia emocional y de educación emocional en las escuelas de todo el mundo. No obstante, cabe destacar la necesidad de realizar intervenciones socioeducativas respaldadas por la evidencia empírica, contrastadas y evaluadas con instrumentos válidos y fiables, con el fin de aumentar el grado de satisfacción y las garantías de alcanzar resultados óptimos en la implementación de las mismas. Por otro lado, mayoritariamente, el objetivo de estos programas se ha dirigido a mejorar la inteligencia emocional o las competencias socioemocionales del alumnado, poniéndose de manifiesto la necesidad de su inclusión en la formación del profesorado -tanto inicial como permanente- y así mejorar el ejercicio docente.

En lo que se refiere al ámbito educativo, las emociones son decisivas en aspectos tan relevantes como la toma de decisiones, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otras cuestiones. Además, la evidencia empírica demuestra que son realmente poderosas sobre aspectos tan determinantes para el aprendizaje y el bienestar, como la motivación o la autoestima, e incluso se han hallado relaciones estadísticamente significativas con principios educativos como la atención a la diversidad o aprender a aprender. Siguiendo a Romano, Buonomo, Callea, Fiorilli y Schenke (2020), el apoyo emocional del profesorado es crucial para el ajuste del alumnado y desempeña un papel central en el clima del aula.

V. Conclusiones

Sabemos que tanto la inteligencia como la emoción condicionan nuestras vidas desde que nacemos. Además, influyen en cada decisión que tomamos. Aunque seguiremos investigando, ya disponemos de suficiente evidencia científica y práctica para que el alumnado y el profesorado se beneficien de este conocimiento.

En base a todo lo expuesto, podemos considerar que la emoción es lo suficientemente importante para la vida de las personas como para tenerla en cuenta a la hora de diseñar qué vamos a enseñar en las escuelas. Si la emoción es tan determinante en cualquier ámbito de la vida, ¿acaso podemos seguir ignorando el conocimiento disponible para cambiar la práctica que se desarrolla en las aulas? Como docentes asumimos la responsabilidad de influir en el desarrollo de las personas que conformarán la sociedad en el futuro. Es necesario que incluyamos la emoción en el sistema educativo como modelo preventivo para luchar contra el acoso escolar, el abandono temprano, el fracaso escolar, la conducta disruptiva, las situaciones estresantes y desagradables que se viven en las aulas. Tanto el profesorado como el alumnado se merecen disfrutar de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no persiguen otra cosa que mejorar la calidad de vida de las personas.

VI. Referencias bibliográficas

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 47. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>

Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps), *Prácticas de Historia de la Psicología*. Promolibro. <https://www.uv.es/=cholz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf>

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. <http://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>

Fernández-Abascal, E. G. (Ed.) (s.f.). *Manual de Motivación y Emoción*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Konstan, D. (2004). Las emociones en la antigüedad griega. *Pensamiento y Cultura*, 7, 47-54.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento*. Lumen.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books.

Mellado, V., Borrachero, A.B., Brígido, M., Melo, L.V., Dávila, M.A., Cañada, F., Conde, M.C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R., Bermejo, M.L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Plan Nacional de Neurociencia aplicada a la educación: Inteligencia emocional y creatividad. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/recursos/recursos-iemocional-creatividad/programas-intervencion.html>

Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 53-68. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16580>

Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C. y Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on Italian High School Students: A Contribution to the Validation. *The Open Psychology Journal* 13(1), 123-132. doi:10.2174/1874350102013010123

Ruiz, J.C. (2021). *Filosofía ante el desánimo. Pensamiento crítico para construir una personalidad sólida*. Editorial Planeta.

Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia?* EMSE EDAPP, S.L.

Capítulo 3. Promover la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social en el Sistema Universitario de España. El Caso de los Grados de Educación Social

Dr. Mihaela Vancea

Universidad de Barcelona

Williams Contreras-Higuera

Universidad de Barcelona

I. La Importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Carrera de Educación Social

Varios organismos han impulsado acciones concretas para promover la sostenibilidad y la transformación de la sociedad hacia el cuidado del planeta y la responsabilidad social. En el año 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Agenda 2030, que supone un llamamiento universal a la acción para garantizar que para 2030 todas las personas disfrutaran de paz, justicia y prosperidad. Se adoptan los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que están diseñados para acabar con la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, y la degradación ambiental, siendo estos un compromiso firmado por los países miembros que desean involucrar y comprometer a organizaciones sociales, empresas y gobiernos en un cambio transversal a nivel mundial.

Los 17 ODS son un conjunto de desafíos económicos, medioambientales y sociales que precisan de la creatividad, el *know-how*, la tecnología y los recursos financieros de cada sociedad, movilizándolo a todos los agentes implicados para ser alcanzados en todos los contextos (Gallardo-López y García-Lázaro, 2021). Se definen como objetivos y metas para una transformación social para todos y todas, y se dividen en: 1) fin de la pobreza; 2) hambre cero; 3) salud y bienestar; 4) educación de calidad; 5) igualdad de género; 6) agua limpia y saneamiento; 7) energía asequible y no contaminante; 8) trabajo decente y crecimiento económico; 9) industria, innovación e infraestructuras; 10) reducción de las desigualdades; 11) ciudades y comunidades sostenibles; 12) producción y consumo responsables; 13) acción por el clima; 14) vida submarina; 15) vida de ecosistemas terrestres; 16) paz, justicia e instituciones sólidas; y 17) alianzas para lograr los objetivos.

Varios autores han subrayado el carácter universal, transdisciplinar, indivisible, y dinámico de los ODS, ya que pretenden impulsar la sostenibilidad, la paz y la prosperidad mediante planteamientos diversos, inclusivos y equitativos atendiendo a tres dimensiones básicas, económica, social y ambiental, presentes en diversos programas de diferentes ámbitos de conocimiento que procuran mejorar la calidad de vida y el bienestar de todas las personas (Azorín-Abellán, 2017; Biermann and Kanie, 2017; Limón-Domínguez, 2019; Hernández-Castilla et al., 2020; Ramos, 2021; Gallardo-López y García-Lázaro, 2021). La incorporación de los ODS se convierte así en un proceso permanente que intenta promover la participación y el compromiso de todas las personas con su entorno y las generaciones

futuras, educando a una ciudadanía activa en relación con los problemas socioambientales (Gallardo-López y García-Lázaro, 2021).

También las universidades se han comprometido a incorporar los ODS, y eso supone la promoción en sus planes de estudios, de forma transversal, de competencias profesionales relacionadas con sostenibilidad y los ODS (Alba, Muñoz y Marín, 2020; Ramos Torres, 2021). La educación social se centra en mejorar el bienestar de las personas y comunidades a través de diversas formas de educación e intervención social. Además, como disciplina de la pedagogía, pretende influir en la socialización de las personas en sus contextos, formándolas en habilidades sociales que faciliten una adecuada convivencia y participación en sociedad (Gallardo-López y García-Lázaro, 2021). En este sentido, estas carreras pueden ser una plataforma ideal para promover e incorporar los ODS en la educación universitaria, y contribuir así a la formación de verdaderos agentes de cambio y transformación social en el ámbito socioeducativo (Gallardo-López y García-Lázaro, 2021).

Estudios anteriores muestran una carencia en los actuales planes de estudios del grado de Educación Social en lo referente a sostenibilidad y los ODS (Alba, Muñoz y Marín, 2020).

En este capítulo presentamos el proceso de incorporación de los ODS en una asignatura de técnicas e instrumentos de recogida de datos del primer curso de grado en Educación Social, en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, y los resultados de la evaluación del grado de conciencia y percepción de los estudiantes sobre sostenibilidad y los ODS.

II. La Incorporación de los ODS en el Primer Curso de Educación Social

Como hemos afirmado en el capítulo anterior, los ODS tienen un carácter universal, lo que significa que deben cumplirse en todas las regiones y países del mundo, independientemente del nivel de desarrollo sostenible a escala local. España, al igual que el resto de los países que conforman la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha asumido el compromiso político de cumplir con la Agenda 2030 y los 17 ODS. Las universidades, por su triple función - enseñar, investigar y transferir el conocimiento, presentan una mayor capacidad de transformación social y, por tanto, una mayor responsabilidad en asumir el compromiso de luchar contra los grandes desafíos globales y promover la sostenibilidad (Alonso y Alcaraz, 2019; Purcell et al., 2019; Leiva-Brondo et al., 2022).

Las carreras de educación social por su orientación hacia la formación de agentes de cambio comprometidos con el bienestar social, supone un ámbito de actuación idóneo para la sostenibilidad y el cumplimiento de los ODS (Gallardo-López y García-Lázaro, 2021). La incorporación de estos ámbitos de actuación socioeducativa desde el primer curso puede incidir de forma directa en la promoción temprana de una conciencia fundamentada en valores, actitudes y hábitos ciudadanos afines a la sostenibilidad y la responsabilidad social.

Se pueden seguir diferentes estrategias para integrar un tema de relevancia social como la sostenibilidad en los planes de estudio universitarios como, por ejemplo, infundir algunas cuestiones ambientales en una asignatura existente, desarrollar una asignatura separada, integrar el concepto en cada asignatura, o proporcionar especializaciones en los planes de estudio de la facultad (Lozano et al., 2017). Los planes de estudios se podrían mejorar al incluir el concepto de sostenibilidad si se tiene en cuenta la estructura de estos planes, la interdisciplinariedad del tema, las posibles alianzas con otras instituciones y comunidades interesadas en el tema, los vínculos con trabajos de investigación, su orientación práctica, o el nivel de competencia de los docentes o su proceso de evaluación (Maruna, 2019).

La estrategia adoptada para integrar la sostenibilidad y los ODS en los planes de estudios del grado de Educación Social a la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona ha sido introducir estos conceptos como fuente de inspiración para formular un tema de interés socioeducativo y trabajarlo en una asignatura orientada hacia la investigación científica. Partimos de la consideración que la figura profesional de educador/a social es especialmente adecuada para abordar la formación y la sensibilización de la ciudadanía en temas de sostenibilidad y responsabilidad social.

La experiencia docente de incorporación de los ODS se desarrolló en paralelo en dos grupos de clase del primer curso de grado en Educación Social en el segundo semestre del curso académico 2022-2023, y en una materia relacionada con la metodología de la investigación aplicada a la educación social. El objetivo didáctico que los dos profesores implicados nos propusimos fue el de promover la sostenibilidad y responsabilidad social y contribuir a la formación de egresados que estén dotados de los conocimientos y habilidades investigativas necesarias para enfrentar los desafíos globales.

Dos profesores investigadores en el campo de estudio de la Educación y con experiencia en la metodología de las ciencias sociales colaboraron para ayudar a los y las estudiantes del primer curso de Educación Social a desarrollar tres fases del diseño de investigación dentro de una asignatura de técnicas e instrumentos de recogida i análisis de datos: revisión bibliográfica o documental; diseño de instrumentos de recogida de datos; recogida y análisis de datos.

Se trata de la primera asignatura de metodología que se imparte en el primer curso del grado de Educación Social a la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. El plan docente de la asignatura incluye objetivos de aprendizaje como:

- Conocer las características y elementos propios de las técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de información de las ciencias sociales; y
- Conocer las técnicas básicas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Decidimos relacionar el proceso de aprendizaje de la recogida y análisis de datos con los retos globales y formar las habilidades investigadoras necesarias para afrontarlos desde el primer curso de carrera, promoviendo así la sostenibilidad y responsabilidad social. Propusimos a los y las estudiantes que formulen de forma libre su tema de investigación y

sus preguntas en relación con uno de los 17 ODS. Para ello, desarrollamos una matriz con los 17 ODS (filas) y los diferentes ámbitos de actuación socioeducativa (columnas). Para construir la matriz, nos basamos en la clasificación de Araujo (2020) sobre los ámbitos de actuación en Educación Social y los perfiles profesionales correspondientes.

Una vez formulado y validado el tema, los y las estudiantes realizaron de forma individual una revisión de la literatura sobre el tema y desarrollaron el marco analítico. Después, se juntaron en grupos de 4-6 personas y deliberaron sobre el tema a trabajar en grupo a partir de los temas individuales. Diseñaron los instrumentos de recogida de datos (cuestionario y guion de entrevista semiestructurada), aplicaron los dos instrumentos a una población específica, y recogieron los datos y los analizaron, utilizando las técnicas de análisis de datos aprendidas (análisis de contenido y análisis estadístico).

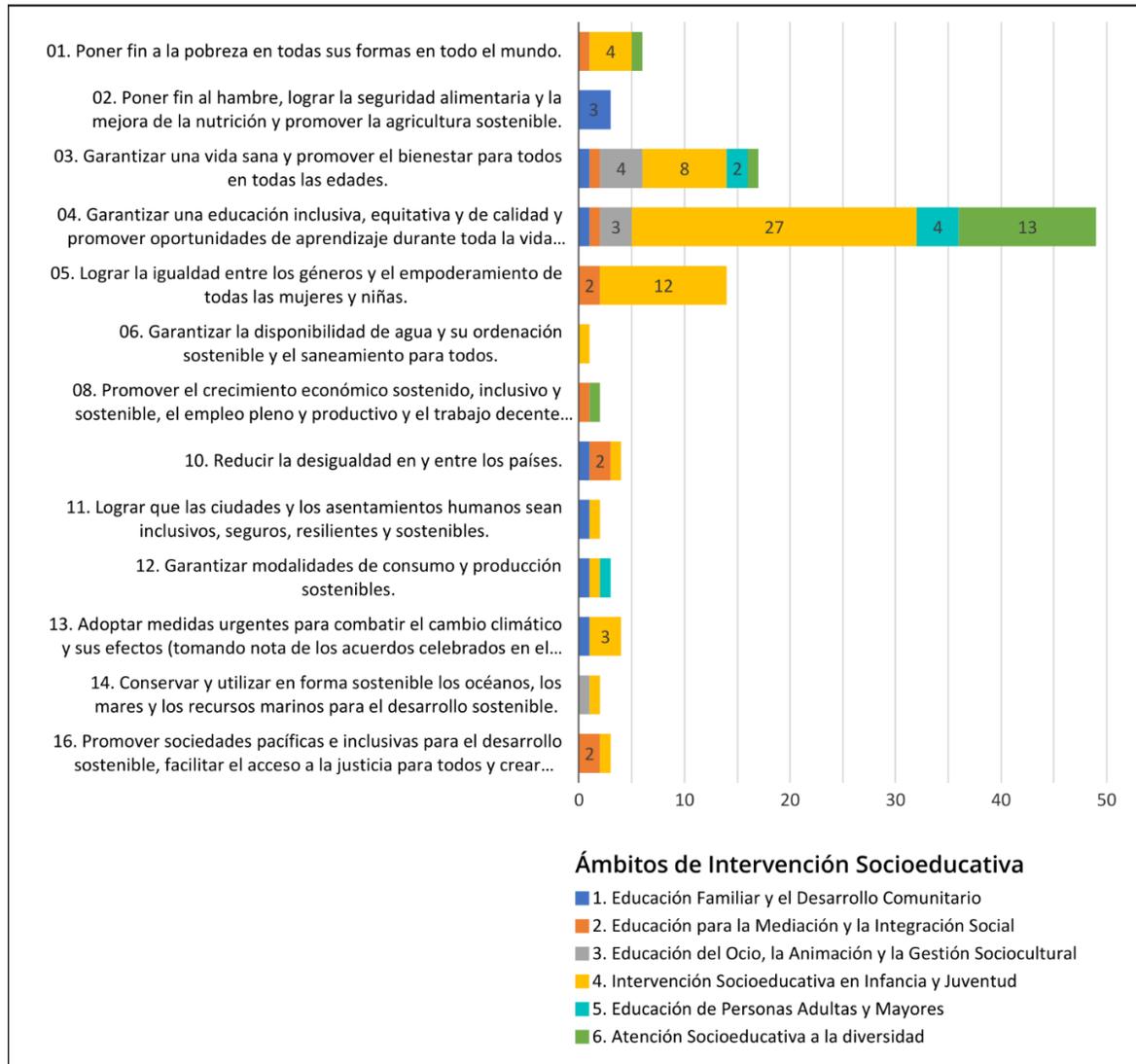
III. El Impacto Educativo de la Experiencia Docente de Incorporación de los ODS

Los resultados que presentamos a continuación se basan en un estudio llevado a cabo por Leiva-Brondo et al. (2022) sobre el grado de conciencia y percepción sobre los ODS por parte de estudiantes universitarios de diferentes grados STEM. Este estudio nos ofreció un buen punto de partida para construir nuestro propio instrumento de evaluación de la percepción de la población estudiantil sobre sostenibilidad y los ODS. Trabajamos con dos grupos del primer curso del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, lo que nos permitió finalmente recoger evidencia empírica de una muestra de 70 estudiantes, de un total de 110.

3.1. Prevalencia de los Temas sobre Educación, Igualdad de Género, y Salud y Bienestar

El primer resultado viene a confirmar la prevalencia de tres ODS más trabajados o mejor clasificados en las universidades que son los ODS 4, 5 y 3 (Ramos, 2021). En efecto, para los estudiantes del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona han resultado más significativos a sus intereses de investigación y actuación socioeducativa estos mismos objetivos: ODS 4 (49); ODS 3 (17); y ODS 5 (14). Los ODS 7, 9, 15 y 17 no fueron seleccionados. Desde la perspectiva del ámbito profesional primaron la *Intervención socioeducativa en infancia y juventud* (60), la *Atención socioeducativa a la diversidad* (16), y la *Educación para la mediación y la integración social* (10) (Figura 1).

Figura 1.
 Temas Relacionados con los 17 ODS por Ámbito de Actuación Socioeducativa.



Fuente: elaboración propia.

Los temas de investigación para trabajar en grupo se seleccionaron a partir de los temas individuales en un proceso abierto de deliberación. La mayoría de los temas que se trabajaron por grupo se relacionaron con el ODS 4, seguido a distancia por los ODS 3, 5 y 2 (Tabla 1). Los ODS 6, 8, 10, y 13 fueron mínimamente representados en el trabajo grupal.

Tabla 1.
Temas Relacionados con los ODS por Grupos de Trabajo.

ODS	Temas propuestos y desarrollados por las y los estudiantes
ODS 2	Adaptación del sistema educativo a las personas con capacidades intelectuales inferiores.
	Concienciación sobre productos alternativos sostenibles en adultos en Barcelona.
ODS 3	Promoción de una alimentación saludable en adolescentes
	Alimentación saludable en infantes con escasos recursos económicos
	Efectos de los estereotipos de belleza femeninos en la autoestima
ODS 4	La integración en la sociedad de los adolescentes inmigrantes institucionalizados de 12 y 13 años a través de la cultura
	La adaptación del sistema educativo a las personas con altas capacidades intelectuales
	Integración de los niños migrantes a la educación del ocio
	Educación sexual y diversidad funcional
	Empoderamiento de las mujeres en el ámbito socioeducativo
	Medidas e intervención para el absentismo escolar
	Necesidades educativas y oportunidades de aprendizaje de los menores internos en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE)
	Inclusión de los alumnos con NEE, en el ámbito educativo. Escuelas diferenciadas y ordinarias
	Acceso a la educación continuada para las personas de la tercera edad
	El duelo migratorio
	Acompañamiento educativo a las adolescencias trans
	Intervención en la educación lingüística para infantes y/o adolescentes inmigrantes
	Adaptaciones metodológicas de la inclusión a las aulas ordinarias
	Lucha contra el abandono escolar en alumnos con TDA
ODS 5	Realidad de las personas trans en el sistema educativo
	Abusos sexuales dentro de las relaciones de pareja
ODS 6	Educación medioambiental en infantes: Importancia del agua potable
ODS 8	Influencia del positivismo sobre el joven racializado
ODS 10	Las barreras lingüísticas en las personas jóvenes y sus implicaciones sociales
ODS 13	Educación ambiental en la etapa de la niñez

Fuente: elaboración propia.

3.2. El Grado de Concienciación sobre los ODS

La participación de los y las estudiantes en el estudio ha sido mayoritaria y un poco más elevada (64%) que en el estudio de Leiva-Brondo et al. (2022) donde la tasa de respuesta ha sido de un 50%, muestra que la población objetivo de nuestro estudio ha sido más pequeña (110, en comparación con 644). Otro estudio sobre el grado de conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS realizado entre los estudiantes de las universidades de Madrid (Calvillo Cisnero y Calatrava García, 2021), con una población objetivo aún más elevada, aunque no se especificó la tasa de respuesta. La tasa de respuesta obtenida en nuestro

estudio puede considerarse representativa de la población objetivo de estudio, ya que las encuestas en línea presentan generalmente tasas de respuestas relativamente bajas, entre 20-30% (Fernández et al., 2009). La tasa de respuesta más alta en comparación con el estudio de Leiva-Brondo et al. (2022) podría deberse a la implicación del profesorado en la promoción del cuestionario durante las últimas sesiones de clases y después, a través de recordatorio semanal y del envío personalizado por correo electrónico, técnicas que pueden aumentar la respuesta (Fernández et al., 2009).

El rango de edad de las personas que participaron en el estudio fue de entre 18 y 26 años, debido a que la población objeto de estudio cursaba una asignatura de licenciatura. La distribución por género de la población respondiente fue mayoritariamente femenina (86%).

Varios autores (Gifford y Nilsson, 2014; Kirby y Zwickle 2021) consideran que factores personales o sociales pueden ser predictores del grado de conocimiento sobre sostenibilidad y medioambiente. En nuestro estudio encontramos algunas diferencias por edad, pero estas en realidad se relacionan con la vía de acceso a la universidad. Los y las estudiantes que venían del Ciclo de Formación de Grado Superior (CFGS) tenían de media 1,85 años más que los que ingresaron por la Prueba de Acceso Universitario (PAU).

Solo el 19% de las personas participantes creía conocer bien los ODS antes de empezar la asignatura. El 30% respondió que los conocía solo de nombre, mientras que una mayoría (51%) manifestó que no los conocía (Tabla 2). Se observaron diferencias por edad, ya que las personas menores de 20 años (24%) mostraron más conocimiento de los ODS que las mayores de 20 años (16%). La tasa de concienciación sobre los ODS, aunque baja, es ligeramente superior a la del estudio de Leiva-Brando et al. (2022), pero inferior a la de otros estudios similares (Calvillo Cisnero y Calatrava García, 2021). Este resultado podría explicarse por la diferencia entre los estudios de grado examinados: grados STEM (Leiva-Brando et al., 2022), en comparación a educación social (nuestro estudio) o relaciones internacionales (Calvillo Cisnero y Calatrava García, 2021). Las personas participantes que ingresaron por la CFGS, de media mayores, mostraron un grado de conocimiento inicial de los ODS más elevado (21%) en comparación a las que accedieron por la PAU (17%).

Tabla 2.

¿Qué tanto conocías los ODS antes de comenzar el curso? (por Vía de Acceso).

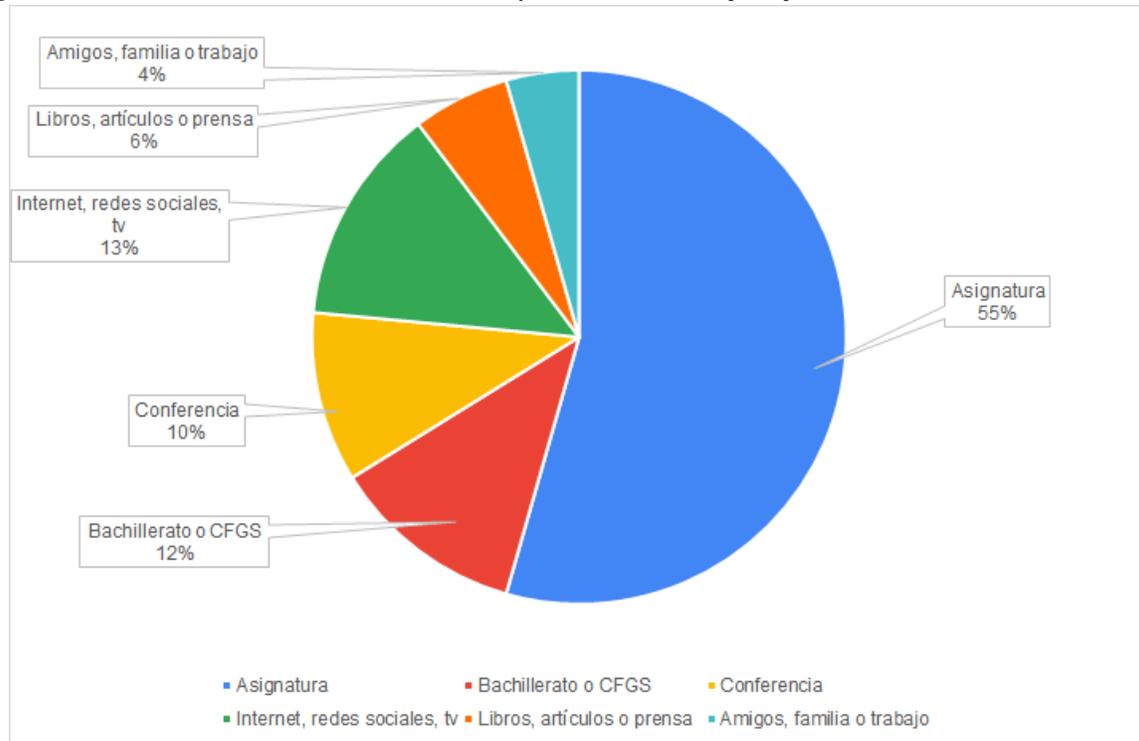
	CFGS	PAU	Total
Los conocía bien	21.4%	17.1%	18.8%
Los conocía solo por su nombre	35.7%	26.8%	30.4%
No los conocía	42.9%	56.1%	50.7%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

Las principales fuentes de información sobre los ODS fueron la propia asignatura (55%), seguida a cierta distancia por otras asignaturas de investigación de Bachillerato o CFGS (12%), Internet, redes sociales o televisión (13%), y diferentes conferencias (10%) (Figura 2). Fuentes como conferencias, redes sociales y noticias web fueron reportadas también en otros estudios, a un nivel de valoración aproximadamente igual (Leiva-Brando et al., 2022) o más elevado (Calvillo Cisnero y Calatrava García, 2021). Nuestros resultados muestran una relación muy cercana entre la educación formal y el conocimiento de los ODS, y apoyan la eficacia de la implementación de la sostenibilidad en el currículo de educación universitaria. Otros estudios (Leiva-Brando et al., 2022; Calvillo Cisnero y Calatrava García, 2021) confirman también la universidad como el espacio de contacto más relevante de la población estudiantil con las cuestiones relativas a sostenibilidad y los ODS.

Figura 2.

*¿Cuál es la fuente de información de la que te enteraste **por primera vez** sobre los ODS?*



Fuente: elaboración propia.

El alto grado de desconocimiento inicial de los ODS entre las personas participantes disminuyó radicalmente al final de la asignatura, ya que una gran mayoría manifestó conocerlos bien (80%), mientras que tan solo un 20,3% seguía conociéndolos solo por su nombre. Se encontraron de nuevo diferencias en el conocimiento final de los ODS por la vía de acceso a la universidad, pero esta vez, el grado más elevado de conocimiento final de los ODS lo manifestaron los que entraron por la PAU (88%) en comparación con los que ingresaron por el CFGS (68%). Este resultado podría estar relacionado con el nivel de novedad más alto de los ODS entre los y las estudiantes que ingresaron por la PAU (Tabla 3).

Tabla 3.

¿Qué tan bien conoces los ODS ahora, después de acabar el curso? (por Vía de Acceso).

	CFGs	PAU	Total
Los conozco bien	67.9%	87.8%	79.7%
Los conozco solo por su nombre	32.1%	12.2%	20.3%
Total	100%	100%	100%

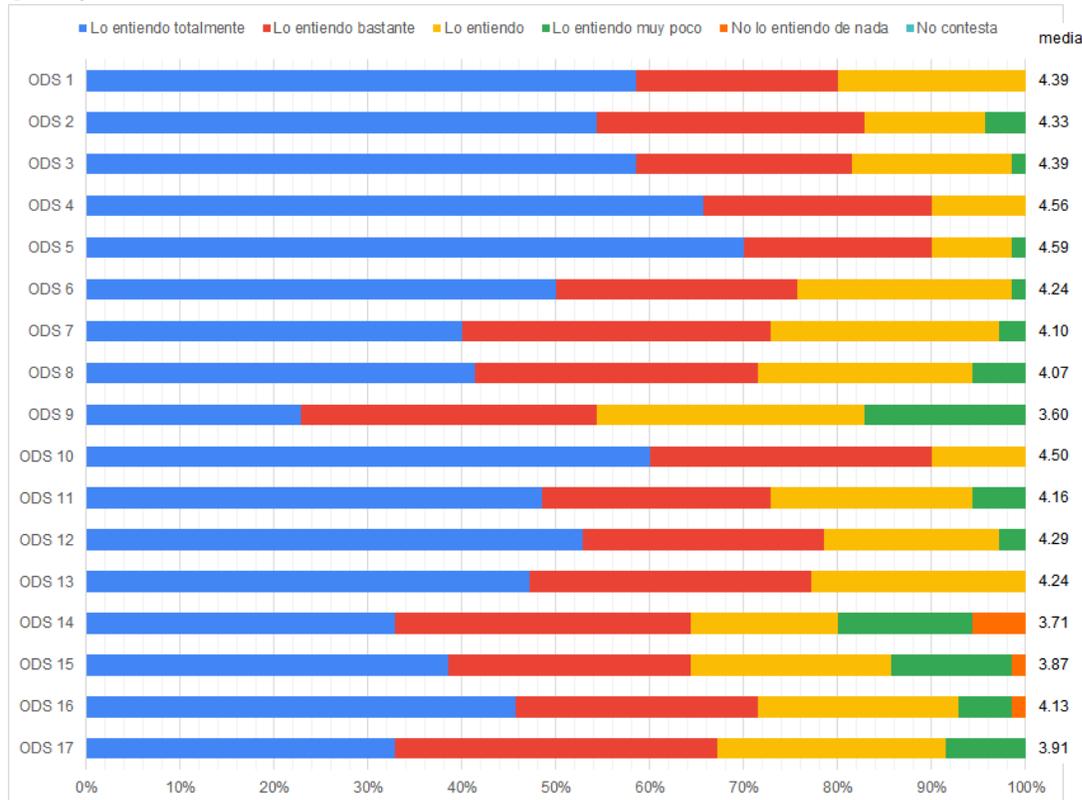
Fuente: elaboración propia.

3.3. El Grado de Percepción sobre los ODS

El grado de percepción sobre los ODS se analizó mediante preguntas que trataban de recoger las opiniones de los y las estudiantes sobre todos los ODS y la importancia en su vida diaria. Los ODS más comprendidos, de mayor a menor, fueron los ODS 5, 4, 10, 3, 1 y 2, seguidos por los ODS 12, 6, 13, 11, 16, 7, 8, y los menos claros los ODS 17, 15, 14 y 9. Estos resultados coinciden a grandes rasgos con los resultados del estudio de Leiva-Brando (2022) que también enfatizan los ODS 5, 4, 10 entre los más comprendidos y los ODS 14 y 17 entre los menos comprendidos. Una posible razón de esto es que estos ODS son más o menos comprensibles por el propio nombre ODS (Leiva-Brando, 2022) (Figura 3).

Figura 3.

¿En qué medida entiende el contenido de cada ODS?

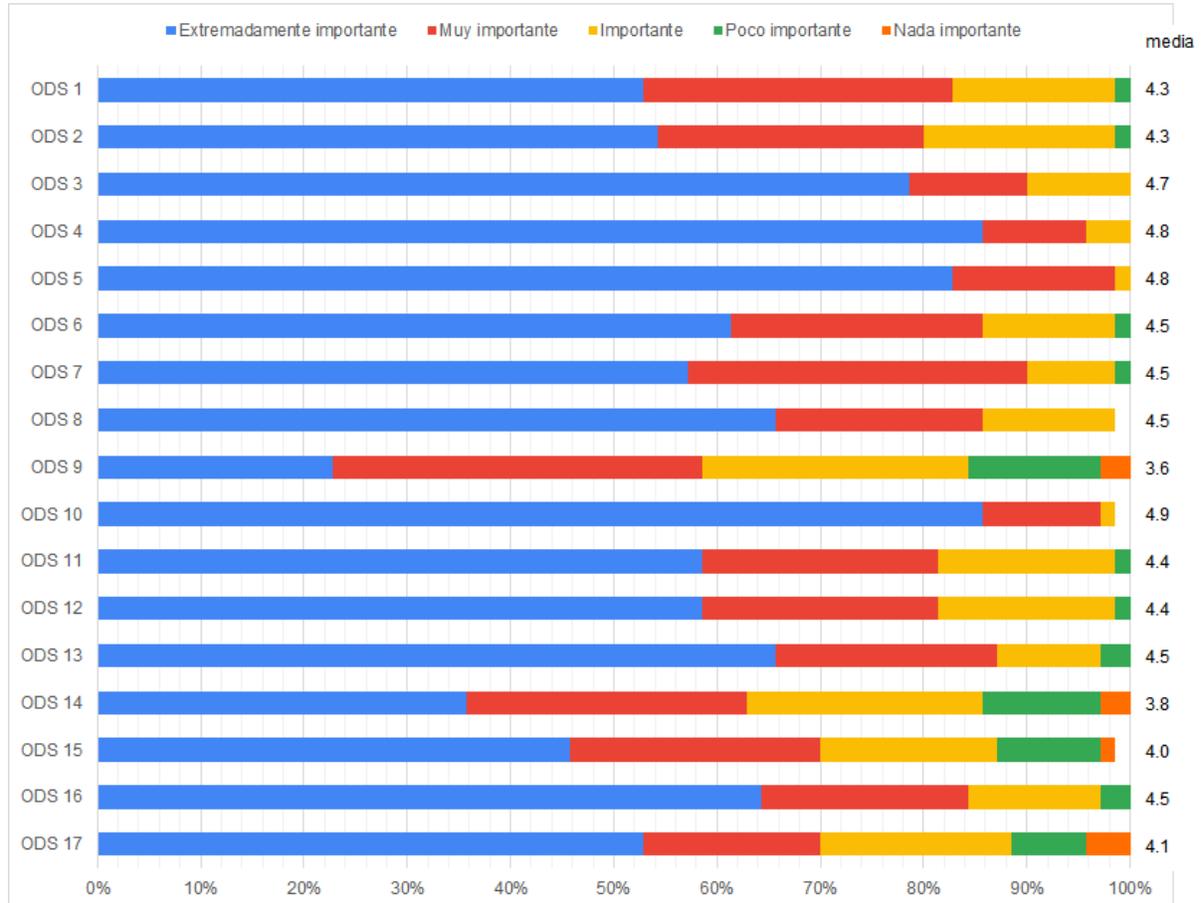


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la importancia de cada objetivo en la vida diaria, para las personas participantes los ODS más importantes, de mayor a menor, fueron ODS 10, 4 y 5, y los menos importantes los ODS 14 y 9. Estos resultados coinciden parcialmente con los resultados del estudio de Leiva-Brando et al. (2022), sobre todo en relación con el ODS 4 como el más importante y a los ODS 14 y 9 como los menos importantes (Figura 4).

Figura 4.

¿Hasta qué punto crees que cada objetivo es importante en tu vida diaria?

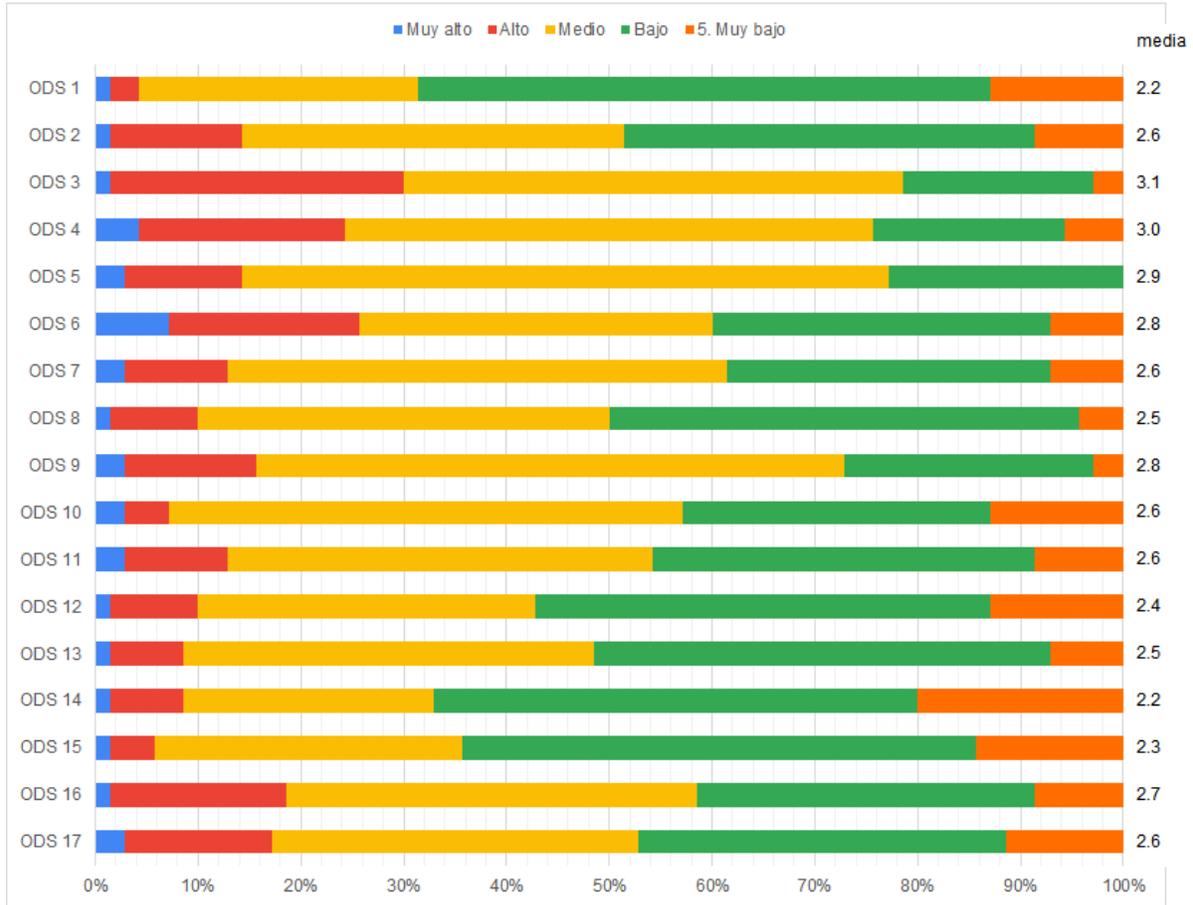


Fuente: elaboración propia.

En relación a la opinión sobre el grado de cumplimiento de cada ODS en España, los y las estudiantes expresaron que los objetivos más cumplidos fueron los ODS 3, 4, 5, y 6, mientras que las menos cumplidos fueron los ODS 1, 14 y 15. Según el último informe del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021) sobre los indicadores de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en España, de los 17 Objetivos, 12 disponen de una cobertura igual o superior al 50%, como los ODS 15, 3, 8, 4, 5, 6, 9, 11, 16, 17, 7 y 1. Entre estos destaca el ODS 15, con una cobertura del 86%. Por el contrario, el ODS 14 presenta la menor cobertura, con un 10% de los indicadores disponibles. Estos datos evidencian la percepción errónea de nuestros estudiantes sobre el grado de cumplimiento de España con algunos de los objetivos, sobre todo con los ODS 15, 16, y 1 (Figura 5).

Figura 5.

¿Cómo valorarías el nivel de cumplimiento de España con cada ODS?

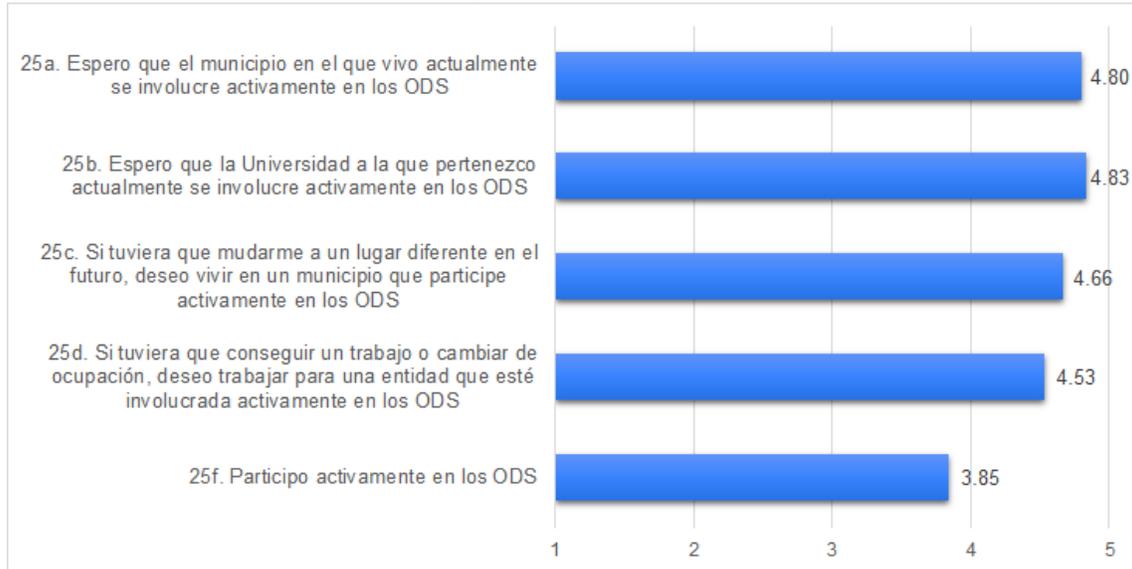


Fuente: elaboración propia.

Las preguntas sobre las expectativas de los estudiantes respecto a la implementación de los ODS, pero aplicadas a sus decisiones en cuanto a su municipio, universidad, lugar de trabajo o grado de implicación (Figura 6) presentaron valoraciones bastante altas entre la mayoría de las personas participantes. Nuestros estudiantes suelen preferir municipios de residencia sostenibles, y se sienten más atraídos por una universidad o lugar de trabajo comprometidos con el cumplimiento de los ODS. La valoración más baja se registró en relación con su participación activa en el cumplimiento de los ODS. Los resultados obtenidos concuerdan con los de los de estudios previos (Leiva-Brando et al., 2022), al primar los deseos actuales que las proyecciones de futuro, y encontramos algunas diferencias por grado de conocimiento inicial y final, vía de acceso y, por tanto, edad (Tabla 4).

Figura 6.

¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

	Grupo de edad		Vía de acceso a los estudios		Conocía previamente ODS		Media Total
	= o mayor 20 años	menor de 20 años	CFGS	PAU	Los conocía	No los conocía	
a. Espero que el municipio en el que vivo actualmente se involucre activamente en los ODS	4.72	4.88	4.75	4.88	4.82	4.78	4.80
b. Espero que la Universidad a la que pertenezco actualmente se involucre activamente en los ODS	4.78	4.88	4.86	4.85	4.82	4.83	4.83
c. Si tuviera que mudarme a un lugar diferente en el futuro, deseo vivir en un municipio que participe activamente en los ODS	4.53	4.79	4.54	4.83	4.71	4.67	4.66
d. Si tuviera que conseguir un trabajo o cambiar de ocupación, deseo trabajar para una entidad que esté involucrada activamente en los ODS	4.58	4.48	4.52	4.61	4.53	4.57	4.53
e. Participo activamente en los ODS	3.75	3.94	3.79	3.95	4.06	3.69	3.85

Fuente: elaboración propia.

3.4. Alfabetización en Sostenibilidad

Las preguntas incluidas en esta parte evalúan la alfabetización en sostenibilidad en tres ámbitos (ambiental, social-ético, y económico) siguiendo en líneas generales el cuestionario desarrollado por Leiva-Brando et al. (2022).

Como se puede ver en la Tabla 5, los y las estudiantes registran de media un conocimiento en sostenibilidad relativamente bajo (5,30 de 10), una puntuación más baja que en el estudio de Leiva-Brando et al. (2022). Este valor indica que hay espacio para mejorar el conocimiento de sostenibilidad de nuestros estudiantes aunque se observaron diferencias entre estudiantes por vía de acceso a la universidad. Los y las estudiantes que ingresaron por la PAU mostraron unas puntuaciones de media ligeramente más altas que los del CFGS (5,49 en comparación con 5,18).

De los tres dominios de sostenibilidad (ambiental, social, económico) relacionados con los ODS, los resultados por dimensión (Tabla 5) muestran que nuestros estudiantes tienen menos conocimientos en el dominio económico, lo que coincide con otros estudios (Leiva-Brando et al., 2022). Además, los de acceso PAU muestran más conocimiento en el dominio ambiental, mientras que los de CFGS presentan más conocimiento en los dominios social y económico.

Tabla 5.

Número de respuestas y puntuación en la evaluación del conocimiento en sostenibilidad, por vía de acceso.

	N	Total Score (0-10)	Dominio ambiental (0-4)	Dominio Social (0-3)	Dominio Económico (0-3)
Total	70	5.30 ± 2.02	2.04 ± 0.98	1.91 ± 0.83	1.41 ± 1.09
CFGS	29	5.18 ± 1.44	1.93 ± 0.72	1.96 ± 0.79	1.46 ± 1.17
PAU	41	5.49 ± 2.26	2.15 ± 1.13	1.93 ± 0.82	1.42 ± 1.05

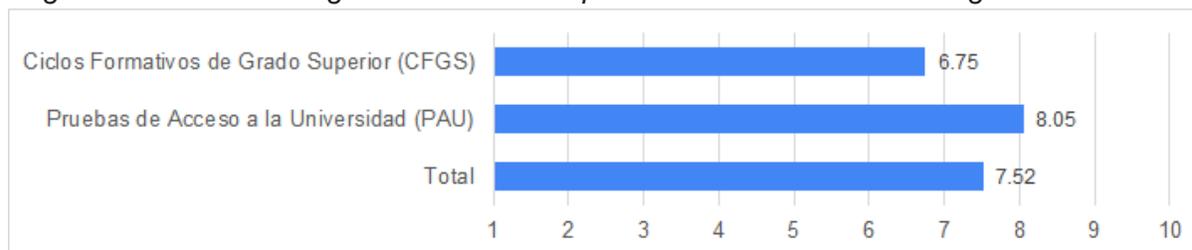
Fuente: elaboración propia.

3.5. El Grado de Satisfacción con la Incorporación de los ODS en la Experiencia Educativa

El grado de satisfacción general con la incorporación de los ODS en la experiencia educativa de la asignatura fue relativamente alto, de un 7,52 en una escala de valoración de 1 a 10 (1 “muy bajo” y 10 “muy alto”). Detectamos diferencias en el grado de satisfacción general en función de la vía de acceso a la universidad, y por tanto también por edad. Las personas que venían de la PAU, de media más jóvenes, mostraron un grado más elevado de satisfacción (8,05) que las que ingresaron a través del CFGS (6,75) (Figura 7).

Figura 7.

El grado de satisfacción general con la incorporación de los ODS en la asignatura.



Fuente: elaboración propia.

IV. Conclusiones

El objetivo principal de nuestro estudio fue el de explorar el nivel de conciencia y percepción de los ODS y evaluar la alfabetización en sostenibilidad de los estudiantes del primer curso de grado en Educación Social de la Universidad de Barcelona a partir de una experiencia educativa innovadora. Nuestros hallazgos muestran que, si bien el conocimiento inicial de la sostenibilidad fue relativamente bajo, resultado similar a otros estudios, este aumento considerablemente después de la experiencia educativa. El grado de conciencia sobre el contenido y la importancia de los ODS en la vida diaria de nuestros estudiantes registro valores relativamente altos. La principal fuente de información reportada por los y las estudiantes fue la propia asignatura, seguida a distancia por otras asignaturas de investigación de Bachillerato o CFGS. Este nivel de conocimiento incrementó sustancialmente al final de la asignatura.

Otro hallazgo del estudio es que el nivel de alfabetización sobre sostenibilidad fue relativamente bajo, con una calificación de 5,3 sobre 10, lo que indica una falta de conocimiento. Los resultados mostraron un menor conocimiento en el ámbito económico mientras que fue en el ámbito medioambiental el que obtuvo las mejores puntuaciones.

A pesar de estos resultados, los y las estudiantes del primer grado de Educación Social percibieron la importancia de los ODS y su influencia en sus vidas, lo que indica una actitud positiva hacia los ODS y su importancia para sus vidas y carreras futuras. Otro hallazgo importante es la brecha que existe entre la alta importancia que otorgan los estudiantes de educación social a los ODS en diferentes niveles sociales, como municipios, universidades o empresas (valores entre 4,53 y 4,80 en una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 “muy bajo” y 5 “muy alto”) y su implicación personal declarada (3,85). Estos resultados son consistentes con los resultados del estudio de Leiva-Brenda et al. (2022).

Estos resultados evidencian que aún queda mucho por hacer en esta temática y que la educación universitaria, y en particular los grados de Educación Social, tienen un papel clave en la formación de los futuros agentes de cambio social. Diferentes estrategias se están implementando para mejorar el conocimiento y cumplimiento de los ODS por parte de las universidades como, por ejemplo, la introducción de esta temática en cada asignatura.

Los resultados aquí obtenidos, establecen un punto de partida para evaluar cómo las diferentes acciones pedagógicas en el ámbito universitario pueden influir en la promoción de la sostenibilidad y responsabilidad social. Investigaciones futuras podrían centrarse en evaluar el impacto de las diferentes acciones formativas que se están llevando a cabo en los programas y planes de estudios universitarios, en diferentes ámbitos de conocimiento o de forma transversal, y determinar cuáles de ellas son más efectivas para influir en el cambio de comportamiento hacia la sostenibilidad y la protección medioambiental.

V. Referencias bibliográficas

Alonso, P., y Alcaraz, A. (2019). La contribución de las Universidades a la Agenda 2030. *Vicerrectoría de Internacionalización y Cooperación. Universidad de Valencia. 1ª Edición: Noviembre.*

Alba, B. S., Muñoz, V. G., y Marín, A. C. (2020). Competencias profesionales en sostenibilidad para el grado de educación social. *Educación y Futuro Digital*, (20), 5-26. <http://isidore.science/document/10670/1.6omj6c>

Araujo, E. G. (2020). *Tema 6: Los ambitos de intervención*. Centro Universitario Cardenal Cisneros, Universidad de Alcala.

Azorín Abellán, C. M. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 203-228. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31053772007>

Biermann, F., y Kanie, N. (2017). 13 Conclusion: Key Challenges for Global Governance through Goals. En Norichika Kanie, Frank Biermann (eds.) *Governing through goals: Sustainable development goals as governance innovation* (295-307). The MIT Press.

Calvillo Cisneros, J. M., y Calatrava García, A. (2021). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible entre los estudiantes de relaciones internacionales de las universidades madrileñas. En Julieti Sussi de Oliveira y Luis Manuel Fernández Martínez (coord.) *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital* (809-828). Dykinson.

Fernández, Juan Sánchez, Francisco Muñoz Leiva, y Francisco J. Montoro Ríos (2009). "¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas on line?." *Revista de estudios empresariales. Segunda Época* 1, 45 - 62.

Gifford, R.; Nilsson, A. Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *Int. J. Psychol.* 2014, 49, 141–157. <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>

Gallardo-López, J. A., y García-Lázaro, I. (2021). ODS y educación ambiental, el papel de la educación social en la construcción de una ciudadanía comprometida con el desarrollo sostenible. Congreso Internacional Sociedad Iboamericana de Pedagogía Social, Seminario

Interuniversitario de Pedagogía Social *Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica*. <https://sips2020.sepa.gal/comunicaciones/>.

Hernández-Castilla, R., y Opazo, H. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible: aportes desde la investigación educativa comprometida. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(3), 1-8. <https://orcid.org/0000-0003-3431-641X>.

Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 9-26. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://ine.es/ods/publicacion_ods.pdf

Kirby, C.K., y Zwickle, A. (2021). Sustainability behaviors, attitudes, and knowledge: Comparing university students and the general public. *J. Environ. Stud. Sci.*, 11, 639–647. <https://doi.org/10.1007/s13412-021-00717-x>

Leiva-Brondo M, Lajara-Camilleri N, Vidal-Meló A, Atarés A, y Lull C. (2022). Spanish University Students' Awareness and Perception of Sustainable Development Goals and Sustainability Literacy. *Sustainability*, 14(8), 4552. <https://doi.org/10.3390/su14084552>

Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Ediciones Octaedro.

Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto, K., Ceulemans, K., y Lozano, F. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9, 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>.

Maruna, M. (2019). Toward the Integration of SDGs in Higher Planning Education: Insights from Integrated Urbanism Study Program in Belgrade. *Sustainability*, 11, 4519. <https://doi.org/10.3390/su11174519>.

Purcell, W.M., Henriksen, H., y Spengler, J.D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: 'Living labs' for sustainability. *Int. J. Sustain. High. Educ.*, 20, 1343–1357. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0103>

Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista española de educación comparada*, 37, pp. 89-110. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>

Zwickle, A., Koontz, T.M., Slagle, K.M., y Bruskotter, J.T. (2014). Assessing sustainability knowledge of a student population. *Int. J. Sustain. High. Educ.*, 15, 375–389.

<https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2013-0008>

Capítulo 4. Economía Social y Solidaria, ¿una alternativa al consumo convencional para la juventud?

Irene Garzón-Molina
Universidad de Sevilla
M^a Rosa García-Sánchez
Universidad de Sevilla

I. Concienciando en Economía Social y Solidaria como motor de cambio

1.1. Economía Social y Solidaria para transitar a un nuevo modelo económico

La sociedad global actual se enfrenta a un gran reto social y ambiental. El incremento de la desigualdad y la pobreza junto con la emergencia climática han derivado en una convergencia de crisis, que no pueden sino entenderse como una crisis sistémica. El modelo económico basado en la privatización y en la maximización de beneficios, como fórmula de éxito empresarial, se encuentra en un profundo cuestionamiento. Por ello, la acción urgente que requieren estas demandas socioambientales precisa un cambio de paradigma debido a la inadecuada respuesta del modelo neoliberal (Chaves y Monzón, 2018).

En los últimos años, el Tercer Sector, situado entre el Sector Público y el Sector Privado, ha experimentado un gran auge. En concreto, la Economía Social y Solidaria (en adelante, ESS) se posiciona como referente de esta transición a nivel internacional (Villalba-Eguiluz y Pérez-de-Mendiguren, 2019).

La ESS surge de la unión de dos conceptos distintos, pero con principios comunes: la Economía Social y la Economía Solidaria. La Economía Social, por su parte, se identifica por tratarse de “entidades microeconómicas de carácter libre y voluntario, con procesos de decisión democrática, creadas desde la sociedad civil para satisfacer y resolver necesidades de individuos, hogares o familias y no para retribuir o dar cobertura a inversores o empresas capitalistas (Chaves y Monzón, 2018, p. 14). Su origen se remonta a los siglos XVIII-XIX, con los movimientos asociativos relativos a las consecuencias de la Revolución Industrial en los trabajadores. En su amplia trayectoria cabe destacar su capacidad de adaptación para dar respuesta a las necesidades demandadas durante la evolución histórica (Valiente Palma y Pérez González, 2021). Por otra parte, la Economía Solidaria, tiene un origen mucho más reciente, surge alrededor de los años 80 desde la propia sociedad civil. En un contexto de globalización económica, la Economía Solidaria, se originó para actuar frente a los problemas de exclusión social, sin una pretensión de reciprocidad (Valiente Palma y Pérez González, 2021). En ella se incluyen una amplia diversidad de iniciativas socioeconómicas con diferentes formas organizativas y figuras jurídicas, basadas en principios democráticos y participativos, con un claro posicionamiento crítico al paradigma convencional (Pérez-de-Mendiguren y Etxezarreta, 2015).

El concepto de Economía Social cuenta con un amplio desarrollo institucional y goza de un consenso entre sus practicantes y la academia. Por el contrario, la Economía Solidaria es incipiente en cuanto a su desarrollo teórico y a nivel conceptual no está tan consolidada, debido a la ausencia de criterios claros y universales (Pérez-de-Mendiguren y Etxezarreta, 2015). No obstante, la convergencia de muchos de sus principios básicos hace que las ventajas de la Economía Social a nivel pragmático, debido a todos los avances en el marco normativo y de legitimización que se han alcanzado, se complementen con la esencia transformadora poscapitalista de la Economía Solidaria, ampliando su potencial alcance (Villalba-Eguiluz y Pérez-de-Mendiguren, 2019).

Por lo tanto, la cohesión de estos dos términos facilita la integración de una amplia gama de iniciativas que se engloban en el paraguas de la ESS, tales como las que menciona Villalba-Eguiluz y Pérez-de-Mendiguren (2019): las experiencias de reconceptualización del trabajo y el bienestar con un enfoque en la sostenibilidad de la vida, las propuestas de banca ética, las redes de proximidad que conectan productores y consumidores o los procesos de construcción de mercados sociales. Por lo tanto, el conjunto de estas iniciativas, que abarcan un ámbito más allá de los límites asociados tradicionalmente a la economía, permite la continua reevaluación del concepto de la ESS y de sus límites, además de la co-creación de nuevos imaginarios de relaciones económicas. Asimismo, la ESS se complementa con otros movimientos y enfoques como la Economía Feminista o la Economía para el Bien Común.

De esta forma, el proyecto común por el que se apuesta desde la ESS pretende favorecer el tránsito a una economía alternativa con un posicionamiento claro en el enraizamiento social y en su capacidad emancipadora. Por ello, para que alcance una incidencia global, es de vital importancia la educación y concienciación de la juventud sobre el paradigma de la ESS y su potencial transformador.

1.2. Educación en el marco de la Economía Social y Solidaria

La emergencia climática y sus crisis asociadas requieren un replanteamiento de los marcos educativos. El contexto actual global ha cambiado y no se pueden mantener los postulados de la educación en términos ambientales y sociales del siglo XX (García- Díaz et al., 2019). Por ello, la educación, tanto formal como informal, se enfrenta a un gran reto para fomentar una ciudadanía activa. La educación ha de estructurarse de forma integral y coordinada, abordando problemáticas como el cambio climático o la justicia mundial teniendo en cuenta los procesos sociales, políticos y económicos que han de transformarse (Waldron et al. 2019).

De igual forma, la decadencia del neoliberalismo requiere un cambio de enfoque que propicie un pensamiento social innovador (Quiroz-Niño y Murga-Menoyo, 2017 y García-Díaz et al., 2019). Para que esto ocurra, se han de promover el desarrollo de capacidades y competencias que permitan a la población adaptarse a la nueva realidad cambiante de forma creativa y flexible (Waldron et al. 2019).

En las últimas décadas, se ha apostado a nivel educativo por abordar el aprendizaje con base en el desarrollo de competencias (Álvarez-García et al., 2018). A su vez, se han desarrollado numerosos enfoques para alcanzar estas competencias frente a las problemáticas sociales y ambientales, entre ellas, la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación para la Sostenibilidad, la Educación para una Ciudadanía Mundial o la Educación para el Decrecimiento.

La Educación para el Desarrollo Sostenible es definida por la UNESCO como el enfoque por el cual “se prepara a los educandos para adoptar decisiones informadas y acciones responsables a favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones actuales” (2017, p.14). Este amplio enfoque se complementa con la educación en el marco de la Economía Social y Solidaria, a través de la cual se pretende fomentar una economía al servicio de las personas y el medioambiente, con la utilización del capital como herramienta para conseguir una sociedad más justa a nivel socioambiental. La educación tiene la capacidad de participar en la constitución de lo que va a considerarse lo hegemónico, por ello, es de vital importancia la alfabetización económica que permita la comprensión del funcionamiento de la sociedad y el sistema económico, el debate sobre lo ético y su interrelación con las realidades locales y globales (Cáceres y Barneix, 2021). En esta misma línea, Quiroz-Niño y Murga-Menoyo (2017) exponen en su investigación las similitudes entre los principios y valores de la ESS y los de la Agenda 2030 de la ONU, mostrando el asentamiento en los mismos pilares. Estas autoras exponen un ejemplo de las capacidades que se han de alcanzar bajo la educación en el marco de la ESS: “comprensión y valoración de los modelos que subyacen en los sistemas económicos y evaluación en términos de equidad y justicia social” (p.18). No obstante, esta realidad polifacética de las competencias en sostenibilidad es criticada por otras corrientes educativas más críticas, debido a su ambigüedad y a sus limitaciones para alcanzar una transformación real (García- Díaz et al., 2019 y Waldron et al. 2019).

En definitiva, frente a los problemas socioambientales derivados de la economía neoliberal que ha imperado en las últimas décadas, se requiere de una educación que permita la reflexión sobre otros enfoques económicos alternativos, como la ESS, alineados con la transformación que apremia nuestra sociedad. En palabras de Cáceres y Barneix (2021, p.333), “una enseñanza que genere una conciencia problematizadora que permita asumir valores y formas de resolución de problemas de la vida cotidiana”. Por lo tanto, para alcanzar su máximo potencial, es importante que la educación en el marco de la ESS se comprometa con un enfoque crítico en continuo cuestionamiento y con el empoderamiento de la ciudadanía. En última instancia, una educación que consiga ampliar la mirada de los y las jóvenes más allá de los paradigmas hegemónicos a partir de la reflexión y la colectividad, para afrontar las problemáticas ecosociales de forma innovadora y resiliente.

II. Metodología

Esta investigación se enmarca en el Proyecto de Formación en Investigación para el Desarrollo con Agentes de la Cooperación Andaluza coordinado por la Oficina de

Cooperación de la Universidad de Sevilla. Se trata de un trabajo empírico a partir de la alianza entre la Universidad y las ONGDs para dar respuesta a necesidades sociales a partir de la consecución de un proyecto de investigación. Por ello, la finalidad del proyecto es obtener resultados que impacten de forma directa en el tejido social. Esta investigación se ha llevado a cabo en sinergia con la ONGD SETEM Andalucía y tiene como objetivo conocer el grado de concienciación de la juventud andaluza sobre los impactos del consumo convencional y de la alternativa que propone la Economía Social y Solidaria. Para ello, la metodología utilizada ha sido un análisis cualitativo a través de grupos de discusión o *focus group*. La utilización de esta metodología se debe a que facilita la expresión de creencias y opiniones, la interacción entre participantes y la interrelación entre preguntas y conceptos. Para su desarrollo, se siguieron los principios indicados por Barbour (2013) para una eficaz consecución de los resultados generados de los grupos de discusión.

2.1. Recogida de datos

2.1.1. Desarrollo de competencias

Para llevar a cabo esta investigación empírica de carácter cualitativo se establecieron las dimensiones de análisis y competencias que iban a ser objeto de estudio y de reflexión en el desarrollo de los grupos de discusión. Estas competencias se dividieron, en primer lugar, en tres dimensiones de análisis, siguiendo a Álvarez-García et al. (2018): 1. Conocimientos y habilidades; 2. Actitudes y emociones; 3. Comportamiento real y predisposición de cambio. Este marco ha sido utilizado en otros estudios como Guerrero Fernández et al. (2022). Seguidamente, se determinaron las competencias e ítems específicos en las cuales se basarían las preguntas a debatir en los grupos. Dichas competencias, que aparecen en la Tabla 1, son elaboración propia a partir del modelo de Alfabetización Ambiental de Álvarez-García et al. (2018).

Tabla 1.

Dimensiones de análisis y competencias sobre Economía Social y Solidaria.

Dimensiones de análisis	Competencias en Economía Social y Solidaria
Conocimientos y habilidades	Comprensión de conceptos como consumo responsable o ético y sus prácticas.
	Habilidades sobre la búsqueda de información relativa al consumo responsable y sus fuentes.
	Interrelación entre el consumo convencional y sus impactos a nivel local o global.
	Conocimiento y detección de iniciativas de ESS a nivel local.
Actitudes y emociones	Valoración de la interacción entre el ser humano y el medioambiente.
	Determinación de la responsabilidad individual frente a las problemáticas medioambientales y sociales, a nivel local y global.
	Determinación de la presión social por un consumo más respetuoso y sus impactos a nivel emocional.
Comportamiento real y predisposición de cambio	Determinación de la disposición a consumir de forma respetuosa.
	Recopilación y evaluación de las prácticas de comportamiento responsable con el medioambiente y con la sociedad.
	Delimitación de las barreras que frenan al consumo dentro de la Economía Social y Solidaria.

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez-García et al. (2018).

2.1.2. Composición y desarrollo de los grupos de discusión

Para determinar la composición de los diferentes grupos de discusión, en primer lugar, se comunicó a través de redes sociales un informativo sobre la intención de desarrollo de estos grupos para llevar a cabo una investigación y se divulgó un formulario para la inscripción en el mismo.

Finalmente, se constituyeron tres grupos a partir de la participación voluntaria de 32 jóvenes de entre 18 y 21 años, estudiantes de la Universidad de Sevilla, quedando la composición de los grupos tal y como aparece en la tabla 2.

Tabla 2.
Composición de los grupos de discusión.

	Participantes	Género		Nacionalidad		Dedicación	
		Mujeres	Hombres	Española	Otras	Estudiante	Trabajo parcial
Grupo 1	8	6	2	7	1	8	0
Grupo 2	13	7	6	12	1	10	3
Grupo 3	11	8	3	10	1	10	1
Total	32	21	11	29	3	28	4
Relativo		65,6%	34,4%	90,6%	9,4%	87,5%	12,5%

Fuente: elaboración propia.

Los diferentes grupos se reunieron en un aula de forma presencial, cada grupo con un moderador. El moderador fue el encargado de intermediar y dirigir la conversación y debate hacia las preguntas planteadas previamente. La información se recogió a través de la grabación de cada sesión mediante audio y su posterior transcripción. A su vez, el moderador tomó anotaciones durante el desarrollo de cada una de las sesiones que ayudaron al posterior análisis de datos. La duración de estas sesiones fue de aproximadamente una hora.

2.2. Análisis de datos

2.2.1. Paso 1 - Codificación inicial

El primer paso para el análisis cualitativo fue la familiarización con los datos. Se realizó una transcripción manual de cada sesión, incluyendo las anotaciones del moderador. Tras una lectura repetida se realizó una primera codificación siguiendo la clasificación de competencias en Economía Social y Solidaria, inspirada en el modelo de Alfabetización Ambiental de Álvarez-García et al. (2018).

2.2.2. Paso 2 - Identificación de nuevas categorías y patrones

Para este segundo paso se utilizó el Software de análisis cualitativo NVivo 11 con el objetivo de facilitar la codificación y sistematización del proceso de análisis. Para ello se utilizó una revisión línea por línea, se establecieron categorías y subcategorías a cada competencia y se identificaron patrones.

2.2.3. Paso 3 - Revisión del análisis

Por último, se revisaron las diferentes dimensiones de análisis y se asociaron directamente al discurso de los participantes.

III. Resultados

3.1. Dinámicas grupales y diferencias intra-grupos

Los tres grupos de discusión se desarrollaron con una amplia implicación de los participantes. No obstante, presentaron diferencias significativas.

El primer grupo (GD1) fue especialmente franco, todo el grupo adoptó una posición crítica respecto a su propio comportamiento, reconociendo en todo momento las actuaciones que realizaban que podían conllevar consecuencias perjudiciales. En definitiva, el grupo se desarrolló en total armonía y al terminar mostraron su agradecimiento y satisfacción al participar en una actividad de reflexión.

El segundo grupo (GD2) se desarrolló en un clima más tenso. Algunos participantes no participaron durante todo el proceso y otros ocuparon una posición de liderazgo. Asimismo, hubo momentos de discusión con dificultad para respetar los turnos de palabra. Sin embargo, pese a las dificultades, el grupo fue muy productivo y generó debates inquietantes.

El tercer grupo (GD3) se desarrolló en armonía. Los participantes compartieron puntos de vista y, además, se complementaban unos a otros. Algunas preguntas que formuló alguno de ellos, se respondió por otro de sus compañeros. Se apreció un clima cálido y una gran comodidad en los participantes que, al igual que en el primer grupo, mostraron su agradecimiento y su disposición a volver a participar en una actividad de este tipo.

Respecto a las diferencias intra-grupos, cabe destacar el liderazgo de género. El primer grupo, pese a que su composición de género era desequilibrada (6 mujeres y 2 hombres), el liderazgo discursivo fue plenamente compartido. En el segundo grupo, con equidad de género en la composición, se dispuso un claro liderazgo discursivo masculino, en concreto, de dos hombres, lo cual condicionó en algunas preguntas las respuestas del resto del grupo ya que solían contestar primero ellos y a continuación el resto del grupo. En el tercer grupo, con una composición también desequilibrada (8 mujeres y 3 hombres) el liderazgo fue

femenino. En este caso, el liderazgo fue unipersonal, a partir de una mujer con una visión más crítica que se apreciaba cómoda y relajada con el debate en torno a dichas temáticas.

En la siguiente tabla se pueden apreciar los patrones discursivos de los grupos en función del liderazgo de género. Estos datos se han extraído en función del número de intervenciones relativas a cada tema durante el desarrollo de los grupos de discusión. En los grupos con un liderazgo mixto y femenino destaca una tendencia hacia una mayor preocupación, compromiso con la acción individual y correlaciona con una menor culpa hacia agentes externos. Respecto al grupo con un liderazgo masculino y plural, destaca el número de intervenciones que argumentan las razones de la inacción individual y de la recriminación a otros agentes externos.

Tabla 3.

Patrones discursivos en función del liderazgo de género.

	Liderazgo de género	Consecuencias cambio climático		Responsabilidad ante problemáticas		Culpabilidad	
		Preocupación	Optimismo	Acción individual	Inacción	Exculpa	Arrepentimiento
G.1	Mixto	2	1	2	1	1	2
G.2	Hombres	2	1	2	4	5	1
G.3	Mujeres	6	0	2	0	2	2

Fuente: elaboración propia.

3.2. Competencias en Economía Social y Solidaria

3.2.1. Conocimientos y habilidades

En primer lugar, la competencia de comprensión de conceptos. Al preguntar sobre el concepto de consumo responsable, la mayor parte de los participantes mencionaron únicamente aspectos ambientales, dejando atrás la perspectiva social:

“Evitar las compras innecesarias, el comprar por comprar.” (Participante 4. GD1).

La reacción de los participantes fue instantánea, se apreció que se trata de una generación de “nativos verdes” en el sentido de que se les ha inculcado desde siempre la importancia de los valores ambientales.

Respecto a la identificación de etiquetas o certificaciones de productos éticos, la respuesta fue unánime en el firme desconocimiento de estas. Si bien, la única etiqueta que reconocieron fue la *V-Label*, la etiqueta de productos vegetarianos y veganos. No obstante, personas aisladas reconocían la etiqueta de productos ecológicos de la Unión Europea y una etiqueta de *fairtrade*, pero no pudieron dar una explicación sobre su significado.

Respecto a la vinculación entre economía colaborativa y consumo responsable, se les preguntó si este tipo de iniciativas benefician al medioambiente y a la sociedad. En general, la respuesta fue afirmativa, con argumentos como el siguiente:

“Sí, son beneficiosas porque estás intentando no coger solo tu propio coche para desplazarte a otro lado, sino que van más personas dentro de ese coche.” (Participante 1. GD2).

Sin embargo, en dos de los grupos, un participante se posicionó con un cuestionamiento más crítico, objetando que estas iniciativas pueden ser más perjudiciales que beneficiosas, tanto a nivel ambiental como social:

“Al final consumen muchísimo, se suben los precios y no se cumple el beneficio social que se supone que tienen.” (Participante 6. GD3).

“Quizá antes que no existían las plataformas de uso compartido de coche, la gente se iba en autobús o en tren. Y ahora que sí existen, hay gente que dice: mira pues voy a poner mi coche y así gano más dinero. Y en vez de 20 personas en un autobús, van de cinco en cinco en un coche.” (Participante 2. GD2).

“Hay un montón de problemas porque cada vez hay más pisos turísticos ya que le sacan más rentabilidad. Aunque sean más baratos que un hotel, hace que no haya pisos para los ciudadanos.” (Participante 3. GD2).

En segundo lugar, respecto a la búsqueda de información sobre productos y servicios responsables destaca el alto desconocimiento, con afirmaciones como las siguientes:

“La verdad es que ni idea.” (Participante 8. GD3).

“Me metería en Google y le daría a lo primero que saliera.” (Participante 6. GD2).

Todos responden que no sabrían dónde buscar información y que su fuente fundamental son las redes sociales, destacando las plataformas de *Twitter* y *Tik Tok*.

La tercera competencia en relación a esta dimensión de análisis es la de detección de impactos del consumo convencional. A nivel global, se les preguntó por los impactos de la deslocalización empresarial y por la identificación de las personas más vulnerables en estas prácticas.

En general, la mayoría de los participantes eran conscientes de la vulneración de los derechos humanos cuando se deslocaliza la producción a países del Sur Global. Sin embargo, eluden sus responsabilidades al afirmar que desconocen si la información que les llega es verídica:

“Se dice, no sé si es cierto o no, se dice que explotaban niños de por ahí, pagándoles poco salario.” (Participante 1. GD1).

“Realmente tú te metes en una página web, por ejemplo, y te da una información, pero tú no sabes 100% si eso es real. No sé si son bulos o que realmente es así.” (Participante 7. GD3).

A su vez, destaca la posición del Grupo 2, liderado por hombres, que recalca que todas las personas se ven perjudicadas por igual debido a esta deslocalización. En cambio, tanto el Grupo 1 como el Grupo 3, mencionan instantáneamente que mujeres y niños de estos países son los mayores perjudicados y, por lo tanto, las personas más vulnerables.

En esta misma competencia, se analizó también la detección de impactos a nivel local. En este aspecto, fue más costoso aterrizar en problemas locales, ya que mencionaban problemáticas más globales y abstractas. Lo cual cabe destacar la desconexión de algunos jóvenes con las problemáticas de su entorno local, tal y como se puede apreciar en la siguiente afirmación:

“¿Qué ha pasado con Doñana últimamente? Yo vivo allí y no me he enterado.” (Participante 10. GD3).

Pero se hizo evidente el reconocimiento del impacto de las sequías y del aumento de la temperatura en el sur de España, en concreto, en Andalucía. En los tres grupos se hicieron alusiones al respecto:

“Aquí se habla mucho del consumo de agua, en la Sierra de Huelva que habilitaron muchas zonas como campos de regadío.” (Participante 8. GD2).

Por último, se les preguntó acerca del conocimiento de iniciativas de ESS en su barrio o entorno local. La respuesta fue negativa de forma generalizada. Salvo en el Grupo 1, que una participante reconoció una tienda de productos orgánicos en su barrio. También se detectó la vinculación errónea de las iniciativas de ESS, una participante comentó que en su barrio había una tienda de segunda mano, pero dudó de si ese tipo de tiendas eran o no parte de la ESS. Otro participante confundió las iniciativas de ESS con algunos ejemplos de Centros de atención social:

“¿Economía social serían los sitios estos del IMSERSO, que dan clases gratis y te apuntas porque eres de la zona? ¿O comedor social?” (Participante 10. GD3).

3.2.2. Actitudes y emociones

Respecto a la dimensión de análisis de actitudes y emociones, se analizaron tres competencias: la primera de ellas sobre la interrelación entre el ser humano y el medioambiente, la segunda sobre la responsabilidad individual frente a las problemáticas sociales y ambientales y la última sobre las emociones derivadas de esta situación.

En primer lugar, respecto a la valoración de la interrelación entre el ser humano y el medio ambiente se abordaron dos temas, las consecuencias que los jóvenes están viviendo del cambio climático y la ciencia y tecnología como solución a esta problemática. Respecto a

la primera, destacó, por una parte, el sentimiento de gravedad y urgencia respecto a los impactos que se han mencionado anteriormente en el territorio de Andalucía, es decir, la sequía y la subida de las temperaturas:

“Este verano con esto de la sequía en mi pueblo cortaron el agua durante 8 horas, entonces es que te cambia la vida por completo.” (Participante 5. GD1).

Esta gravedad repercute en un sentimiento de preocupación en la mayoría de participantes, tal y como se muestra en el siguiente argumento:

“Yo cuando empezó a hacer ese calor abrasante en abril, me acojoné. No paro de pensar en agosto, digo es que en agosto entonces qué.” (Participante 6. GD3).

No obstante, los jóvenes señalaron la falta de reflexión hacia estas temáticas, lo cual fundamenta que no reconocen esta interrelación en su vida diaria:

“Al no haber la suficiente publicidad o que no se transmita tanto, quizá tampoco se fomenta que tú te pares a pensar en: “ostras, pues esto está ocurriendo por esto”. A lo mejor ha salido esporádicamente en la tele y lo ves y dices: “anda mira vaya plan”. Pero no te paras a pensarlo.” (Participante 1. GD1).

“En vez de decir: “ostras pues a lo mejor de la manera que hacen el teléfono, están perjudicando a equis parte de la sociedad, ¿no?” Nosotros no lo pensamos, yo la primera. Yo pienso que quiero un teléfono y me lo compro y me da igual lo que conlleve porque mi vida está bien.” (Participante 4. GD2).

Además, en uno de los grupos, uno de los participantes intervino con un argumento de negación del cambio climático, que desencadenó en un debate argumentado sobre los impactos locales en este territorio:

“Yo creo que aquí calor ha hecho siempre.” (Participante 2. GD2).

“Sí pero ahora hace mucho más calor, ahora ya no hay primavera, hay invierno y verano.” (Participante 6. GD2).

“Yo hablo con mi abuelo y mi abuelo me dice que cuando él tenía 13 años hacía el mismo calor que hace ahora.” (Participante 2. GD2).

“Pero desde marzo, en marzo te querías morir ya y hasta noviembre...” (Participante 8. GD2).

“Se supone que es temporada de lluvia y ha llovido un día.” (Participante 4. GD2).

Respecto al tema de la ciencia y tecnología como solución a la problemática ecosocial derivada de la crisis sistémica, alguno de los participantes enunció un tímido optimismo tecnológico:

“La ciencia va hacia delante siempre.” (Participante 1. GD2).

Pero otros sin olvidar la acción individual:

“Yo creo que puede ser la solución a la que tengamos que acudir porque nosotros al final, para beneficio de unos o de otros, acabamos con el medio ambiente.” (Participante 7. GD2).

“Si eso no lo cambiamos los humanos, puedes tener una máquina que te limpie un poco la atmósfera o lo que sea pero que si tú no dejas de tirar plásticos al mar...” (Participante 6. GD1).

En relación con la segunda competencia, la responsabilidad individual frente a las problemáticas sociales y ambientales, aparecieron dos posturas, la acción y la inacción individual en términos de participación y lucha contra las problemáticas ambientales y sociales. Respecto a la inacción cabe destacar dos patrones. El primero de ellos, agrupa a los participantes que optan por la inacción debido a que responsabilizan a agentes externos, como grandes industrias o países emergentes con mayor poder y capacidad de acción, de esta inacción, lo cual deriva en una posición de indiferencia individual al respecto:

“Un avión privado contamina lo que voy a contaminar yo en toda mi vida.” (Participante 1. GD2).

“Mira en Corea, es plástico con plástico con plástico, ¿de qué nos sirve a nosotros que vivamos con utensilios de cartón si después ellos utilizan kilos de plástico? Es una tontería.” (Participante 6. GD3).

El otro patrón engloba a las personas que en algún momento se han visto implicadas en la acción individual contra estas problemáticas, pero que han acabado resignándose también debido a la inacción de agentes con mayores responsabilidades, lo cual ha derivado en la desmotivación y la inacción.

“Es que muchas veces pienso que nos están poniendo muchas restricciones a nosotros, pero no a los que realmente son el gran problema.” (Participante 6. GD1).

“En mi opinión, tenemos un límite de lo que podamos ayudar. No sirve de nada que no nos bañemos y solo nos duchemos, que no pongamos el aire a menos de 27 grados, si las grandes industrias no hacen nada. Lo que gasta al año una persona bañándose no es lo mismo que lo que gasta una gran industria.” (Participante 1. GD3).

Por lo tanto, la mayoría de las participantes reconocieron que es inútil la acción individual sin una estructura coherente con ese discurso. Pese a ello, algunos apuntaron que es peligroso que ese pensamiento sea generalizado, ya que agravaría la situación.

Estos resultados, convergen con los de la siguiente competencia, las emociones generadas. Los participantes confirmaron de forma unánime que no sienten presión por consumir más responsable o verde, en palabras de un participante:

“No siento ninguna presión, de hecho, al contrario.” (Participante 2. GD2).

Esta generación ha crecido en el paradigma del crecimiento, con una sobreexposición de marketing que les incita a consumir constantemente. De ahí que los participantes reconozcan esa presión social por consumir y cumplir con las expectativas sociales. A su vez, esta emoción coexiste, en ocasiones, con la de culpabilidad:

“Yo hay veces que me gasto dinero en una tontería por entretenimiento y luego me arrepiento.” (Participante 3. GD3).

“Cuando lo compro no me siento culpable, cuando veo la cantidad que tengo sí.” (Participante 4. GD2).

No obstante, algunos participantes no sienten presión social ni culpabilidad por consumir más responsablemente debido a una carencia de reflexión al respecto:

“Yo la verdad es que no me siento culpable, lo compras y no eres consciente en ese momento la verdad, no lo piensas.” (Participante 2. GD1).

O por una concepción clásica de la sostenibilidad, por la cual predomina la condición de reutilización o reciclaje ya que no cuestiona el crecimiento como sinónimo de éxito. Esto hace que se tenga una concepción de buen hacer ambiental y no les genere culpabilidad:

“A mí se me va de las manos, pero no me siento culpable porque me lo pongo todo y luego cuando dejo de utilizar la ropa que me compro o que no me gusta o que no me gusta cómo queda, se la doy a mi prima y se reutiliza.” (Participante 4. GD2).

3.2.3. *Comportamiento real y predisposición al cambio*

Esta dimensión de análisis está dividida en dos competencias, el comportamiento real y la predisposición al cambio. La primera competencia tiene como temáticas principales, las prácticas de consumo responsable que llevan a cabo los jóvenes y las barreras que frenan al consumo en el marco de la Economía Social y Solidaria.

Respecto a las prácticas de consumo, destaca la perspectiva clásica de la sostenibilidad y el predominio de la perspectiva ambiental. Los participantes mencionaron principalmente aspectos relativos a la reducción del consumo de plásticos o de los desperdicios, el uso del transporte público o el testado en animales. Sin embargo, reconocieron que en muchas ocasiones son conscientes de empresas que provocan prácticas dañinas contra el medioambiente o contra las personas, y no supone un cambio en su forma de consumir:

“Yo he sabido lo de Shein y la explotación infantil y, honestamente, he seguido comprando.” (Participante 4. GD1).

“No voy a dejar de comprar en Inditex porque allí estén explotando a niños, porque no es Inditex, es Inditex, Adidas, y van a ser todas. Ahora, si en vez de tener a los niños trabajando 16 horas, al que hace una prenda mal, le agreden, pues a lo mejor me lo pienso.” (Participante 2. GD2).

Respecto a las barreras para consumir en el marco de la ESS, los participantes apuntaron principalmente, los aspectos económicos, la comodidad y las expectativas sociales. Consideran que los productos y servicios de consumo responsable son más costosos y menos accesibles:

“No hay la misma cantidad o no están igual de señalizados, o hay tanta publicidad de: compra esto. Va a ser siempre más caro, no tan cómodo.” (Participante 7. GD2).

“Si lo tuviera más a mano y costara lo mismo, no es por desconocimiento realmente, es porque no lo tengo a mano, no es asequible y es más caro.” (Participante 9. GD3).

Además, las expectativas sociales juegan un papel importante. Las normas sociales contextualizadas en el modelo económico hegemónico forman parte del imaginario colectivo y de las motivaciones de los jóvenes, por lo cual supone un obstáculo cuando los jóvenes intentan transitar otros caminos:

“Es que es difícil por la presión social, tú dices: venga voy a cambiar, pero luego la presión social es como que te lleva y al final acabas haciendo lo mismo que todo el mundo.” (Participante 1. GD3).

“En cuanto a lo de viajar, en mi caso siempre me ha apasionado la India. Viajar a la India no es ni lo más económico ni lo más sostenible del mundo. Pero entonces el tema de los sueños, las motivaciones también me parecen una barrera.” (Participante 1. GD1).

“También es el hecho de ver a las personas haciéndolo. El simple hecho de ver a la gente yendo a tal sitio, hace que yo tenga ganas de ir.” (Participante 6. GD3).

Respecto a la última competencia, predisposición al cambio, destacó el halo pesimista. En esta parte del grupo de discusión, se les preguntó si estarían dispuestos a dejar de comprar en empresas conocidas por ejercer prácticas dañinas contra el medioambiente o contra las personas. En general, mostraron desconocimiento y resignación al respecto:

“Depende, si lo prohíben a todo el mundo, yo lo veo bien. Pero si hay gente que lo va a comprar y yo no, no.” (Participante 2. GD2).

“Tampoco voy a ser tonto. No voy a ser el único que va a contribuir en eso.” (Participante 1. GD2).

“Es que nunca había pensado en si una empresa es responsable o no.” (Participante 6. GD1).

Respecto a si se habían planteado reducir de forma drástica el consumo, predominó el reconocimiento de no tener herramientas sobre cómo cambiar los hábitos y comportamientos:

“Es que tampoco sé, como estudiante, cómo se podría llevar a cabo una reducción del consumo.” (Participante 3. GD3).

“Vivimos un poco en la ignorancia.” (Participante 7. GD2).

Para el último tema, se les mostró una serie de prácticas de consumo responsable y se les pidió que las ordenasen en función de cuáles les sería más fácil de aplicar y cuáles menos.

De forma generalizada, las que mencionaron como más sencillas de realizar fue la de dejar de hacer compras online y la de consumir local y de temporada. Las más complicadas que mencionaron en los tres grupos de discusión, fueron la de viajar solo a destinos de proximidad y dejar de comer carne.

Hubo controversia respecto a la práctica de dejar de consumir moda rápida. En esta práctica se observó una clara diferencia de género, a los hombres les importaba menos esta cuestión, y para las mujeres era incuestionable:

“A ver, yo estoy dispuesto a pagar más y consumir menos. Vaya, yo llevo sin comprar a lo mejor en Zara... 5 o 6 años.” (Participante 6. GD1).

“¡Qué barbaridad!” (Participante 1. GD1).

“Ay, madre mía.” (Participante 2. GD1).

“Uy, que va, que va.” (Participante 4. GD1).

Asimismo, también cabe resaltar el desconocimiento sobre qué supone la moda rápida y qué alternativas hay:

“Solo ropa ética no, pero neutra, si la quieres llamar así sí.” (Participante 3. GD1).

Además, destaca el desconocimiento acerca de la banca ética, en todos los grupos se preguntó qué significaba y se mostró desconfianza y reticencia hacia ella:

“¿Qué es la banca ética?” (Participante 3. GD3).

“Al no ser tan conocida o no haber tanta experiencia yo no la utilizaría por desconocimiento.” (Participante 1. GD1).

IV. Discusión

Las alternativas al modelo económico hegemónico se encuentran en auge en los últimos años debido al contexto de crisis sistémica en el que nos encontramos. En concreto, la Economía Social y Solidaria que pone en el centro a las personas y al medioambiente, utilizando el capital para alcanzar beneficios sociales y ambientales, es un medio útil para facilitar la transición ecosocial y fortalecer la resiliencia de la ciudadanía. Sin embargo, para que esta economía alternativa se legitimase como una opción real, se precisa de la concienciación de los y las jóvenes, como futuros consumidores y agentes sociales.

Para lograr una mayor concienciación y consolidar la ESS en la juventud, los resultados de este estudio determinan los siguientes retos y oportunidades:

1. **Fortalecer la vinculación entre los impactos del consumo convencional con el modelo económico hegemónico.** Pese a que los y las jóvenes son conscientes de muchos impactos derivados de la crisis sistémica, no repercute en un cambio de comportamiento ya que no reconocen ese nexo. Los y las jóvenes admiten que no le dedican tiempo a plantearse estas cuestiones, por lo que habría que reforzar los espacios de reflexión.
2. **Poner en conocimiento las iniciativas de la ESS como modelo alternativo de consumo.** Los resultados muestran que los y las jóvenes no se plantean la posibilidad de otros modelos económicos y, además, en sus imaginarios, las alternativas al pensamiento neoliberal, les genera desconfianza y rechazo.
3. **Fomentar el acceso a información desde diferentes perspectivas a través de medios formales e informales.** De esta forma podrán complementar y cotejar, desde una visión crítica, la información que les llega principalmente desde las redes sociales, con un carácter instantáneo y volátil.
4. **Promover la acción individual y colectiva de la juventud.** Incluir a los y las jóvenes en los medios de participación ciudadana para que contribuyan en la regeneración de imaginarios colectivos.
5. **Superar la perspectiva clásica de la sostenibilidad y orientarse al decrecimiento.** Es necesario abordar los impactos sociales, ya que principalmente los y las jóvenes identifican la sostenibilidad con los aspectos ambientales derivados de la emergencia climática. Además, se debería incluir aspectos relacionados con el decrecimiento para generar herramientas y capacidades en los y las jóvenes de forma que este posicionamiento crítico se acoja desde una perspectiva positiva y enriquecedora (García-Díaz et al., 2019).

Estos retos y oportunidades recogidos a partir del diagnóstico realizado pueden convertirse en un punto de partida para mejorar la concienciación ecosocial de los y las jóvenes. De esta forma, se pueden plantear dichos retos como una oportunidad de abordaje de forma integral y transversal, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista docente.

V. Conclusiones

Este estudio tiene como objetivo conocer el grado de concienciación de la juventud andaluza sobre los impactos del consumo convencional y de la alternativa que propone la Economía Social y Solidaria. Para alcanzar este objetivo, se ha utilizado una metodología cualitativa a través del desarrollo de tres grupos de discusión con estudiantes de entre 18 y 21 años de la Universidad de Sevilla. En primer lugar, tras una revisión exhaustiva de la literatura, se han determinado una serie de competencias en ESS bajo el modelo de Alfabetización Ambiental de Álvarez-García et al. (2018). Posteriormente, se han

desarrollado los grupos de discusión que se han analizado mediante el software NVivo 11, para una mejor sistematización de los datos.

Como conclusión de este estudio se ha determinado que los y las jóvenes precisan de un mayor grado de concienciación sobre las problemáticas derivadas de la crisis sistémica en la que nos encontramos para involucrarse en la ESS y posicionarla como alternativa de consumo y de ciudadanía activa. Por consiguiente, nos enfrentamos ante un gran reto educativo en todos los ámbitos, alineado con los paradigmas de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible o la Educación para la Ciudadanía Mundial.

Los resultados de este estudio muestran que los y las jóvenes reconocen una falta de reflexión e interrelación entre el consumo bajo el paraguas económico hegemónico y los impactos ambientales y sociales. En general, las alternativas al consumo convencional suponen para ellos un sacrificio. Pese a que muestran preocupación, consideran inútil la acción individual mientras no sea una acción colectiva, con un discurso coherente. En esta misma línea, las incoherencias en el discurso sobre la sostenibilidad, hace que sientan presión social por consumir de forma ilimitada, ya que, en el paradigma neoliberal, el crecimiento económico es la fórmula de bienestar social. Pero también culpabilidad porque en ocasiones son conscientes de que agravan la problemática ambiental y social. Esa incoherencia les genera un posicionamiento de resignación y escepticismo, en el que algunos transitan por la desmotivación y otros por la indiferencia, pero ambos derivan en el estancamiento de la acción individual.

A esta generación de nativos digitales y nativos consumidores, se les ha inculcado valores consumistas, pero a la vez, se les considera nativos verdes a los cuales se les ha formado siempre en valores ambientales desde una perspectiva ambiental clásica, es decir, las 3R “Reducir, reutilizar y reciclar, lo cual hace que consuman mucho y de forma convencional, pero luego les genere un sentimiento de culpabilidad.

Además, el contexto en el que toman las decisiones de consumo es desde el desconocimiento y la desconfianza en la veracidad de la información. Esto se agrava al tener como principal fuente de información las redes sociales, en las que prevalece la sobreexposición y la inmediatez, lo cual hace que no cotejen la información que les llega. Respecto al liderazgo discursivo en función del género y los patrones de reacción, cabe destacar que, en el grupo liderado por hombres, a diferencia del resto, se aprecia una tendencia masculina hacia la inacción y la indiferencia, con una visión menos crítica de la repercusión de la acción individual. Sin embargo, esta proposición requeriría de un estudio más amplio.

En definitiva, este trabajo muestra un diagnóstico de la concienciación de la juventud andaluza respecto al consumo convencional y sus alternativas, exponiendo el imaginario de los y las jóvenes y las barreras a las que se enfrentan en relación con estas cuestiones. Además, se proponen una serie de retos y oportunidades para fortalecer una conciencia transformadora en la juventud.

No obstante, estos resultados cuentan con sus limitaciones debido al número de grupos de discusión realizados y a la metodología escogida. Como futuras líneas de investigación, estos resultados se podrían complementar con métodos cuantitativos para un enfoque más holístico y/o con más grupos de discusión para cotejar si se llega a las mismas conclusiones.

VI. Agradecimientos

Este estudio se enmarca en el Proyecto Formación en Investigación para el Desarrollo con Agentes de la Cooperación Andaluza (Expte. 2018UF003) en alianza con la ONGD SETEM Andalucía, financiado por la Oficina de Cooperación de la Universidad de Sevilla.

VII. Referencias bibliográficas

Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para la alfabetización ambiental del profesorado de Primaria en formación inicial. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 309–328. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7725.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.

Cáceres, V. & Barneix, P. (2021). La enseñanza de la economía social y solidaria en la educación secundaria de Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (42), 329-346. DOI: 10.21703/rexe.20212042caceres19.

Chaves, R. & Monzón, J.L. (2018): La economía social ante los paradigmas económicos emergentes: innovación social, economía colaborativa, economía circular, responsabilidad social empresarial, economía del bien común, empresa social y economía solidaria, *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 93, 5-50, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.93.12901.

Guerrero Fernández, A. G., Marín, F. R., Lozano, L. L., & Ramírez, E. S. (2022). Environmental literacy in initial teacher training: Design and validation of a questionnaire. *Enseñanza de Las Ciencias*, 40(1), 25–46. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3517>

García Díaz, J. E., Fernández-Arroyo, J., Rodríguez-Marín, F. & Puig Gutiérrez, M. (2019). Más allá de la sostenibilidad: por una educación ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento/colapso. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1101-15. DOI: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1101.

Pérez de Mendiguren, J. C., & Etxezarreta, E. (2015). Sobre el concepto de economía social y solidaria: aproximaciones desde Europa y América Latina. *Revista de Economía Mundial*, (40), 123-143.

Quiroz-Niño, C., & Murga-Menoyo, M. (2017). Social and Solidarity Economy, Sustainable Development Goals, and Community Development: The Mission of Adult Education & Training. *Sustainability*, 9(12), 1-16. DOI: 10.3390/su9122164.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). Education Transform Lives. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234>.

Valiente Palma L. & Pérez González M. d. C. (2021). Génesis de la Economía Social desde una perspectiva histórica con especial referencia al marco teórico surgido en Francia. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 139, 1-18. <https://doi.org/10.5209/reve.77447>.

Villalba-Eguiluz, U. & Pérez-de-Mendiguren, J. C. (2019). La economía social y solidaria como vía para el buen vivir. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 106-136. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.338.

Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R. & Morris, S. (2019) Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change, *Environmental Education Research*, 25(6), 895-911, DOI: 10.1080/13504622.2016.1255876.

Capítulo 5. Tareas pendientes y expectativas familiares hacia el alumnado con necesidades diferentes

Dr. Cecilia Latorre-Coscolluela

Universidad de Zaragoza

María Mairal-Llebot

Universidad de Zaragoza

I. Introducción

En los últimos años, ha surgido un mayor interés por conocer cómo viven las familias de niños con necesidades educativas especiales y en qué organizaciones se apoyan. A lo largo de este trabajo, se analiza la diversidad que reina en las escuelas, el rol de la familia en el proceso educativo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el vínculo colaborativo entre la familia y la escuela, la implicación emocional de la familia con un hijo con necesidades educativas especiales de manera subjetiva y cómo los docentes se han interesado en las adaptaciones que se aplican en las aulas. Se han llevado a cabo entrevistas a familias con hijos NEE en las que explican en primera persona qué tipos de apoyos reciben o han ido recibiendo a lo largo de la vida. Además, se suman los conocimientos de otras familias que no tienen ningún hijo NEE, qué pueden explicar sobre el tema, qué pueden aportar, qué harían en ese caso... contextualizado en familias de niños que están cursando o han cursado ya Educación Primaria.

La familia tiene gran valor con un carácter complejo lleno de valores y prejuicios, además de ser un gran cómplice de la escuela (Aguado Iribarren, 2010). En esta misma investigación se señaló que la familia podría definirse como una unión de personas que comparten un proyecto de vida conjuntamente, que, además, debe mantenerse en el tiempo implicando unos sentimientos de pertenencia con un compromiso entre cada uno de los miembros del mismo (Aguado Iribarren, 2010). Se comenta también que hay muchos tipos de familias, como se refleja en la investigación de Torío López et al. (2008), donde se pueden encontrar familias extensas o complejas, familia conyugal o nuclear funcional, familias monoparentales, parejas cohabitantes o uniones de hecho, parejas sin hijos, hogares unipersonales o singles, familias reconstruidas o mixtas, familias adoptivas, familias de acogida, familias homoparentales, familias cuyos hijos nacen por técnicas de reproducción asistida, familias por subrogación, diversidad familiar... Además, destacan distintas funciones familiares como la función de cuidado, mantenimiento de la vida cotidiana, función afectiva y emocional, función educativa y socializadora, función de protección, sexual y reproducción, función recreativa y función religiosa (Torío, 2003).

Como explica Aguado Iribarren (2010), es muy importante que se asuma la diversidad familiar como una realidad bastante habitual, sin pensar que ningún tipo de familia es mejor que otro. Lo más adecuado sería realizar un proyecto educativo común entre las familias y la escuela, para así poder responder al tipo de educación que se necesite. Para tener una escuela inclusiva es necesario un clima educativo equilibrado, con modelos educativos

respetuosos, potenciar la seguridad y la confianza en las relaciones interpersonales. Un papel importante dentro de la educación serían los protocolos y las guías de actuación educativas, para así la escuela poder ayudar a los alumnos que tengan necesidades educativas especiales.

Golombok (2008) confirma en sus investigaciones que lo realmente importante sobre el bienestar psicológico y el desarrollo de los hijos, es la calidad de vida familiar y no la estructura familiar en sí. Por otro lado, para obtener un resultado educativo significativo, los padres y los educadores tienen que ser conscientes de la diversidad familiar y de sus distintas características, para así poder transmitirse a sus hijos y alumnos. Borges Ríos et al. (2016) explica en su trabajo que las funciones que realizan las familias de hijo/s con NEE cumplen las mismas que el resto de familias humanas. Las funciones son la económica, la biosocial, la espiritual-cultural y la educativa (Toranzo Castro et al., 2017). La función económica hace referencia al presupuesto de gastos de la familia sobre la base de los ingresos, las tareas domésticas, el consumo y el obtener las necesidades materiales individuales (Toranzo Castro et al., 2017). La biosocial se basa en la crianza de los hijos, compartiendo otros elementos con el resto de las familias como el nivel cultural, costumbres, patrones familiares o estatus de la familia (Toranzo Castro et al., 2017). La función espiritual-cultural es el cumplimiento de las necesidades culturales de los componentes de la familia, destacando dos cuestiones, la primera la sobrecarga de la familia, para la mayoría de veces de la madre, y la segunda cuestión es la relación con la discapacidad, por ejemplo, los niños con discapacidad físico-motora necesitan instrumentos o accesorios para poder desplazarse, ya que si no los obtienen no pueden desplazarse correctamente (Toranzo Castro et al., 2017). Por otra parte, la función educativa destaca por su carácter psicológico y social, reflexionando sobre la relación escuela-comunidad, si se lleva a cabo un buen proceso educativo del alumno/a, entonces la familia estará a gusto y esta función se completará adecuadamente (Toranzo Castro et al., 2017).

La familia es el primer contacto que tiene la escuela con el contexto social del niño. Los padres, los hermanos, otros adultos importantes dentro de la vida del niño, son los primeros modelos que observan y muchas veces el comportamiento, emociones y educación van ligadas de ellos. El hogar es esencial para la formación social afectiva y moral, pero también va ligado al desarrollo académico.

Según Paniagua (1998), hay muchos factores que intervienen en la aceptación o rechazo del hijo o hija con una discapacidad. En este proceso de asimilación hay varias etapas: la primera es la fase de shock, en la que al principio la familia está desorientada y no sabe cómo actuar ante la nueva situación que les va a tocar vivir. Puede haber una incomprensión de la información que se va recibiendo respecto a la situación. Esta fase se da en las familias que no sabían de antemano que su hijo/a iba a nacer con algún tipo de discapacidad. En la segunda fase de negación, tras la primera fase, muchas de las familias intentan ignorar el problema, incluso llegando a negar que el hijo presenta una discapacidad y se cuestionan todo, desde los diagnósticos que dan los profesionales hasta si es debido a algo personal. Aunque tengan un diagnóstico donde se refleja que claramente hay una

discapacidad, muchas familias inician un recorrido por especialistas con el fin de encontrar un diagnóstico o una solución. En la tercera fase de reacción, tras la fase anterior, comienzan a dar los primeros pasos hacia la aceptación. Dentro de esta fase puede haber una mezcla de sentimientos, desde la culpabilidad, el enfado o incluso la depresión. En este momento, la familia tiene que empezar a asimilar que la discapacidad de su hijo no supone ningún problema, sino que es una situación que requiere la búsqueda de estrategias para avanzar y hacerle frente al panorama. En esta fase habrá muchos factores tales como, por ejemplo, las características emocionales de la familia, el nivel económico y la capacidad de buscar recursos que les resulten de ayuda para entender y aceptar la situación cerca de su entorno. También les resultará de gran ayuda el contacto con familias que estén en su misma situación. Por último, en la fase de adaptación y orientación se acepta la situación, y se les permite pensar en qué tienen que hacer y cómo ayudar a su hijo. Estas fases pueden que no se den en este orden o que se supere una y ya no se vuelva a ella, o que se pase de una fase a otra directamente, pero pueden darse también de manera cíclica coincidiendo con nuevas situaciones como, por ejemplo, la escolarización.

II. Objetivos

Este trabajo se centrará en el análisis de las percepciones de las familias de niños con necesidades educativas especiales desde su experiencia personal. Además, se propone observar las diferencias que existen entre familias dependiendo de la discapacidad que tenga el niño. Se indagará en los tipos de ayuda que obtienen o deberían disponer. Por otro lado, también se observará qué saben y la información que tienen las familias sin hijos con necesidades educativas especiales respecto al tema.

III. Metodología

Para poder conseguir el objetivo establecido, se planteó un estudio bajo un paradigma de investigación cualitativa por entrevistas. Este tipo de investigación permite que, juntando distintas técnicas y métodos como las entrevistas, el investigador pueda obtener observaciones e interpretaciones aportadas por los participantes (Rodríguez et al., 1996). Se ha utilizado el método mixto de investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa a través de instrumentos como las entrevistas, con una estructura fija, pero en la cual se pueden añadir alguna pregunta de manera improvisada. Algunos autores como Denzin y Lincoln (2012), confirman que la investigación cualitativa tiene la posibilidad de tener una variedad de usos en los métodos y el investigador se asegura comprender el objetivo del estudio.

Para escoger a los participantes se estableció una serie de criterios previos. En primer lugar, se buscó perfiles de familias con algún hijo que tuviera necesidades educativas especiales y además que estuvieran o hubieran cursado hace poco la Educación Primaria. El lugar de procedencia no era relevante, pero debían residir dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón. Con este grupo de familias, se quería obtener una visión más amplia sobre las vivencias de primera mano que han experimentado las familias y sus hijos. Por otro lado,

se escogió a familias con las mismas características que las anteriores, pero principalmente que no tuvieran ningún hijo con necesidades educativas especiales. Con este grupo, se obtuvo cuanta información y qué conocimientos tenían sobre los apoyos y ayudas a las familias con hijos NEE. Se pretendió conservar la equidad de madres y padres entre las personas entrevistadas, siendo conocedores que la mayoría de las entrevistas serían realizadas por madres. Teniendo en cuenta los criterios anteriores, la muestra está compuesta por un total de 10 familias: 5 con hijos NEE y otras 5 sin hijos NEE, las cuales aceptaron colaborar voluntariamente respondiendo la entrevista establecida. Como se ha nombrado anteriormente, todos los niños estaban escolarizados o habían sido escolarizados en escuelas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Para la elaboración de esta investigación, se optó por utilizar como instrumento la entrevista semiestructurada, para poder recopilar la información importante por parte de los entrevistados, obteniendo sus puntos de vista y opiniones sobre las preguntas planteadas. Se han realizado de manera online o por teléfono, reflejándose de manera anónima para proteger la privacidad de los entrevistados. Para el caso del estudio, la entrevista para las familias de hijo/s NEE está formada por nueve cuestiones, todas ellas siendo preguntas abiertas para poder conseguir información de primera mano. Por otro lado, la entrevista para las familias sin hijos NEE está compuesta por ocho preguntas, con las que se obtuvo qué conocimientos tienen respecto al tema principal. Las preguntas se organizaron de acuerdo a los temas principales planteados de la investigación. Por lo tanto, se destacan los temas de diversidad en la escuela y el vínculo familia-escuela.

En primer lugar, respecto al tema de la escuela, se pedía a las familias que explicaran las experiencias de los primeros años de escolaridad, qué apoyos les facilitaban y ofrecían dentro del centro y qué limitaciones y barreras podían tener dentro de la escuela y en su día a día. Posteriormente, con el tema familia, se centraría en el rol que tiene en el proceso educativo del niño NEE, los mayores retos a los que la familia se enfrenta, las orientaciones recibidas y el vínculo familia-escuela. El apartado de conocimientos sobre NEE, lo uniríamos entre la información transmitida por las familias con hijo/s NEE y los conocimientos que tienen las familias sin hijo/s NEE. Por último, en el tema de diversidad, se tratarían los tipos de necesidades educativas especiales que existen y qué posibles modificaciones pueden surgir en el ámbito educativo.

El procedimiento de la investigación se realizó siguiendo unas fases establecidas con antelación. Primero, se trataron los contenidos a través de búsqueda de información que se abordaron en las preguntas de las entrevistas (escuela, familia y diversidad). A continuación, se estableció el contacto con las familias que contestarían las entrevistas planteadas, realizadas de manera *online* a través de videollamadas. Hubo una familia que prefirió realizarla de manera telefónica, ya que no quería, por asuntos personales, hacerla con el método establecido. La duración media de las entrevistas fue entre 15-20 minutos.

Todas las familias eran avisadas anteriormente sobre cuál era el tema principal y era voluntaria la participación. Al inicio de la entrevista, se les realizó una presentación personal

de la investigadora haciendo una pequeña explicación de quién era, cuál era el motivo del estudio, la duración y el anonimato y confidencialidad prometida. Para poder asociarlo a cada entrevista y así proteger la identidad de los participantes, se escogió un código numérico acompañado de la palabra participante (Participante 1 al 10). Una vez realizadas y transcritas las entrevistas, se crearon los distintos bloques de contenidos (escuela, familia y diversidad), con los que se clasificaron las respuestas. Por último, se analizó y estudió la información obtenida en las diferentes entrevistas y, posteriormente, se extrajeron las conclusiones y discusiones de la investigación.

IV. Resultados

El objetivo principal que se buscaba con la investigación era conocer las experiencias vividas de las familias con hijo/s NEE, además de qué medidas de apoyo o actuaciones realizaban, y qué tipo de información tenían sobre los alumnos NEE, las familias que no tienen ningún hijo con este tipo de características. De la misma manera, las preguntas se organizaron de acuerdo a estos tres temas principales con sus contenidos. El primer bloque de contenido alude a los primeros años de escolaridad. El segundo hace referencia a las orientaciones recibidas por las escuelas a las familias. El tercero expone las limitaciones y barreras que tienen los niños dentro del ámbito educativo y fuera de él. El cuarto trata sobre las características y necesidades de niños con NEE. El quinto recoge el proceso educativo del niño NEE. El sexto expone los mayores retos a los que se enfrenta o se ha tenido que enfrentar la familia. El séptimo explica qué apoyos reciben las familias. El octavo se basa en el vínculo familia-escuela. El noveno trata de la definición e información que tienen las distintas familias sobre los NEE. Y el último bloque, el décimo, explica qué posibles modificaciones podrían surgir.

En términos generales, después de analizar concretamente cada una de las respuestas del primer bloque de contenido (primeros años de escolaridad), que pertenece a la pregunta 6 de la entrevista a familias de hijos con necesidades educativas especiales, la mayoría de las familias coinciden en que fueron unos años muy duros, tanto para los padres como para los niños, pero sobre todo el primer año porque la mayoría de las veces iban llorando y con rabietas al centro educativo. Los participantes 2 y 3 lo reflejan con las siguientes palabras:

Participante 2: Para mí un montón de nervios, siempre iba tensa al colegio, porque cuando mi hijo iba a la guardería siempre iba llorando y estaba siempre triste, y cuando le iba a recoger me decían que no paraba de llorar todo el rato, que le iba tirando del pelo a los niños, y eso me daba mucha tensión. [...]

Participante 3: Para nuestro hijo al principio complicado, porque cuando empezó tenía muchas rabietas y crisis y para los profesores era complicado. [...] Las crisis le empezaron antes de empezar el colegio, los primeros tiempos fueron difíciles [...]

Algunas familias no sabían que su hijo tenía alguna dificultad distinta al resto. Un claro ejemplo de ello se puede ver en el testimonio del participante 1, quien menciona las siguientes palabras:

Participante 1: Los primeros años horrible, porque como los primeros años en realidad no estaba diagnosticado de autismo pues fue un poco incómodo, no sabían que tenía autismo. Luego supimos lo que era el autismo, vivíamos en una ciudad donde no había aula TEA y el niño iba al cole con una auxiliar pero no se integraba en clase y hasta ahora no había aprendido nada. Ahora cuando ha entrado al aula TEA sí que ha avanzado, sí que ya comienza a escribir, empieza a contar... pero antes no. Antes era un muñeco más en clase y ya está.

Por otra parte, las orientaciones recibidas por la escuela (bloque 2), se basan en los tutores que han tenido los niños. La mayoría de estos tutores les informaban al final de la jornada escolar todo lo que hacían a través de correos. Para las familias les parecía un detalle que cada día les contaran qué tal habían pasado la mañana en la escuela, además de tranquilizarles y ver que no estaban mal. El participante 4 y el participante 5 aclaran que desde el colegio les ofrecieron:

Participante 4: Logopeda, profesora de apoyo y la orientadora del colegio.

Participante 5: En el colegio una persona de apoyo, pero en la guardería que fue el año pasado, ahora por tema COVID no se puede, pero no es como las demás guarderías, sino que dejaban entrar a los padres para que estuvieran con el pequeño, ya sea para despertarle de la siesta o para darle de comer.

En cambio, las orientaciones que se les proporcionaba desde la escuela no eran las necesarias para poder conseguir un bienestar completo. Como comenta el participante 2:

Participante 2: Directamente no nos han orientado desde el colegio nada, pero la maestra de mi hijo nos va diciendo día a día a cómo trabajar con él, pero las orientaciones que he recibido yo han sido gracias a la pediatra. "C" está diagnosticado desde los 3 años.

Con relación al bloque 3, sobre las limitaciones y barreras que pueden tener las familias y los niños dentro de la escuela y en su vida cotidiana, se observa que la mayoría de los participantes tienen una idea en común, la cual se basa en que las familias tienen poca información y al principio se encuentran solos ante un cambio radical en sus vidas, ya que tendrán que depender de un colegio especial cercano, conciliar horarios de trabajos, aceptarlo y ponerle una solución. Los participantes 6 y 10 comentan lo siguiente:

Participante 6: Creo que tienen poca información, creo que tienen que buscarse mucho la vida de manera autónoma. Yo creo que al principio se encuentran un poco solos con pocas ayudas. Les cambia la vida y a partir de tener un niño con problemas tienen que superar muchas barreras, ya que ese niño necesita unas atenciones especiales que no tienen otros, entonces tiene que haber una dedicación total hacia ellos e ir solucionando los problemas que le limiten.

Participante 10: En concreto, no conozco demasiados casos, pero a lo mejor las limitaciones que pueden tener, es que los padres trabajen mucho y cuando lleguen a casa necesiten ese apoyo. A lo mejor, los padres no pueden o no están para llevarlo a extraescolares, que en

mi opinión son muy necesarias para los niños. Supongo que a nivel económico también tengan alguna limitación, pero a nivel de apoyo también.

En el bloque siguiente (conocimientos sobre el niño NEE), se aprecia que hay varios tipos de discapacidades y que cada una tiene distintas características. Varios de los participantes tienen algún hijo con TEA (Trastorno del Espectro Autista) pero cada uno lo describe de una manera distinta, como por ejemplo el participante 1 y el participante 3:

Participante 1: Es energía pura, dinámico, amable, sensible, vamos... todo bueno.

Participante 3: Impulsivo, pesado, agobiante, simpático y conquistador.

Entre el participante 2 y el participante 3 se refleja perfectamente lo distintos que pueden ser dos niños con TEA, ya que existen diferentes grados de autismo:

Participante 2: Tiene autismo, le influye mucho el no poder relacionarse y hablar con los demás, no tiene amiguitos porque no sabe. El no saber cómo llegarle a los demás. El lenguaje lo tiene muy dañado, solo sabe decir algunas palabritas, está empezando a decir frases pero las esenciales para pedirte algo, pero no sabe dirigirse a otras personas para socializar. Eso es lo que más le afecta en su día a día.

Participante 3: Pues necesita una adaptación total a su condición de TEA, porque además es preverbal todavía. Le influye en todo en la vida cotidiana, al ser autismo no verbal, de momento le influye en todo, ya que es una persona que no habla y no puedes mantener una conversación, a parte de su comportamiento de impulsividad, de que cuando quiere ir a un sitio y se empeña, se enfada... Por ejemplo, en el supermercado, si no le metes en el carro quiere coger todo y grita, o en un restaurante, no puede estar quieto en una silla.

Por otro lado, podemos diferenciar que hay discapacidades que necesitan instrumentos externos para poder conseguir un bienestar. El hijo del participante 4 tiene hipoacusia, y él lo explica de la siguiente manera:

Participante 4: Engaña bastante porque parece muy rápido y muy enérgico, pero vamos descubriendo que se pierde cosas y él no lo dice. Parece que necesita menos apoyo educativo pero realmente lo necesita. De hecho, este año se ha demostrado que tener una persona de apoyo en clase le ha beneficiado mucho, porque en Infantil apenas tenía apoyo y tenía más problemas. Entonces, él necesita una persona de referencia con quien tenga buena sintonía y confianza para hablar, porque parece que es muy echado para adelante pero luego tiene muchos miedos y mucha timidez y no expresa si se pierde o tiene la necesidad de algo. Luego, a nivel tecnológico, necesita una FM y el hecho de que la clase sea consciente de que a él el ruido le puede afectar y se pierda en las explicaciones.

El siguiente bloque que corresponde al número 5 (rol familiar en el proceso educativo del niño NEE), hay varias opiniones al respecto. Los participantes que contestaron esta pregunta coincidieron en que creen que es un proceso un poco complicado, pero que los niños van evolucionando y adaptándose mejor a lo largo del tiempo, dependiendo del grado de discapacidad. El participante 9 lo refleja de esta manera:

Participante 9: A mi entender, yo creo que es un proceso de escolarización normal y los niños van evolucionando. Muchas veces evolucionan para mejor a nivel de integración y de conocimientos y de poder seguir las clases y todo lo que se necesita en su nivel escolar, pero hay veces que este tipo de discapacidad o problema con el crecimiento se va potenciando, y eso hace que les impida estar más concentrados, y se aíslen e incluso creen problemas. Me imagino que cada caso es particular y debe estudiarse de forma individual, ya que hay niños que mejoran y se motivan, y otros que empeoran y se complican.

Respecto a si creen que cada vez hay más casos de niños con necesidades educativas especiales, hay varias opiniones, los participantes 6 y 9 creen que cada vez hay más. En cambio, los participantes 7 y 10 creen que hay menos. El participante 8, que está compuesto por dos participantes, existe un 50% creyendo que hay más caso y otro 50% que hay menos.

Participante 6: Puede que sí que cada vez haya más niños con necesidades educativas especiales, pero creo que puede ser porque a día de hoy hay más diagnosticados que antes. [...] Pues tendrán que buscar más profesores especializados, que estén más atentos a estos niños, darle en la escuela más importancia a estas enfermedades o problemas, es decir, normalizarlos.

Participante 9: Yo creo que sí, que cada vez hay más casos, que el porcentaje ha subido bastante en los últimos años. Aunque haya un profesor de apoyo en esas clases, yo entiendo que son difíciles de llevar y he visto que muchos padres no son comprensivos con esta situación. [...]

Participante 7: Yo creo que no. Las implicaciones en la escuela supongo que serían la programación de la educación para estos niños con necesidades educativas, y que mejoren los recursos.

Participante 10: No sé si hay más o si se diagnostican de una manera que no se debería [...]

Participante 8: Me da la impresión de que cada vez menos.

En el bloque 6 (mayores retos a los que se enfrenta la familia), se observa que cada familia tiene unas dificultades que han tenido que vivir o que van a vivir, porque cada persona es distinta al resto. Como bien dice el participante 1, hay niños con diferente desarrollo neurológico, pero el gran problema es que se etiqueta a todos por igual. Los demás participantes hablan especialmente del mayor reto que han vivido relacionado con la escuela. Los participantes 2 y 3, creen que se necesita más ayuda en los colegios para poder conseguir la inclusión total. El participante 4 se centra más en los problemas que le han surgido dentro del aula escolar y da algunos consejos para poder solucionarlos.

Participante 1: Yo pienso que son muchas, yo creo que no piensan más allá, piensan que todo el mundo tiene que ser normal, y no, no todos somos normales, nos etiquetan a todos en el mismo saco. Y no. Tienen que saber que hay niños de diferentes tipos neurológicos, y ese es el problema, que no nos etiqueten con la misma etiqueta. Ese es mi punto.

Participante 2: La mayor dificultad yo creo que es la poca ayuda que hay, [...]

Participante 3: Tener que luchar por la inclusión, porque es un derecho y no lo parece, porque el tener que estar todos los años convenciendo... eso es lo más complicado para mí.

Participante 4: Hablando desde el punto de vista más personal, este año no, pero los años anteriores en 3º de Infantil sí que nos costó mucho entender a la profesora que “L” es un niño sordo que le acaban de poner el implante, tiene mucho tiempo de rehabilitación [...] En ese caso con esa profesora, pues nos costó hacerle entender que “L” es un niño sordo con unas necesidades educativas especiales, que sus herramientas para poder oír son el audífono y el implante, que si en algún momento falla algo sigue siendo un niño sordo.

En el siguiente bloque correspondiente al 7 (ayudas que reciben), lo vamos a dividir entre la información que han podido proporcionar las familias de hijos con necesidades educativas especiales y qué conocimientos tienen sobre las ayudas las familias que no tienen que vivirlo. Se observa que los participantes 1, 2, 3, 4 y 5 (familias con hijos NEE) acuden a asociaciones en las que se les aporta información, apoyo entre familias con el mismo caso y orientaciones de dónde tienen que acudir, terapias con descuentos, añadiendo las ayudas económicas y becas que se les ofrecen dependiendo de la discapacidad del niño. La mayoría de las ayudas escolares para la mejora de las necesidades del niño, se basan en logopedas, psicólogos y profesores de apoyo dentro de las aulas, o aulas especiales dentro de un colegio ordinario, como el aula TEA. El participante 2 comenta lo siguiente:

Participante 2: Cuando se lo diagnosticaron acudí a la asociación de autismo Huesca. He recibido un gran apoyo también al encontrarme con familias con mi misma situación, ya que me agarró de nueva, porque no sabía absolutamente nada del autismo. Me ha ayudado un montón. Hice amistades muy buenas que además nos apoyamos con este tema bastante.

Por ejemplo, los participantes 4 y 5 se les ofrecieron logopedas, psicólogos... desde la atención temprana. El caso del participante 5 es especial, ya que es un caso de enfermedad rara, se vieron en una situación complicada y tuvieron que crear una asociación específica.

Participante 4: Una vez que se le detectó a “L” la hipoacusia, está yendo al logopeda con la asociación de hipoacúsicos a través de la atención temprana que se tiene hasta los 6 años incluida. Al principio, iba a diario al logopeda y luego en 2º de Infantil, empezó a ir al psicólogo. [...]

Participante 5: Cuando nos vimos en todo esto, vimos que no existía ninguna específica de esta enfermedad. Yo me apunté a FEDER (Federación de Enfermedades Raras), me metí en una página que se llama metabólicos.es y luego nosotros como papás, creamos una asociación, que por tema COVID está un poco parada, que hablando con la doctora de metabolismo nos dijo que hay muy pocos casos de esta enfermedad y se llama AMMAT. Luego, somos socios de la Asociación de Cobalaminace, que es italiana y es la única que existe de esta enfermedad. Y también estamos afiliados a la ONCE.

Haciendo referencia a los datos sacados de las entrevistas realizadas a las familias sin hijos con necesidades educativas especiales, se observa que no hay mucha información al respecto. Todos recurren a que saben que hay algo, pero exactamente no, nombran las asociaciones de las diferentes discapacidades, los profesores de apoyo dentro del aula y alguna ayuda económica. Los participantes 7, 8 y 9 lo comentan de la siguiente manera:

Participante 7: La verdad que no tengo mucho conocimiento sobre esto, pero podría decir sobre las ayudas, la existencia de los profesores de apoyo en las aulas. Sobre ayudas económicas no sabría decirte.

Participante 8: Sí, pues asociaciones supongo que habrá para casi todas las discapacidades y económicas, la verdad que no lo sé, supongo que, si necesitan algún tipo de aparato o dispositivo, supongo que la seguridad social subvencionará algo.

Participante 9: A ver, no sé ni los nombres ni cómo se consiguen, sé que sí que las hay, porque sí que conozco familias con problemas que sé que tienen apoyo, tanto económico como de centros públicos, donde pueden llevar a los pequeños, para refuerzo y demás, también sé que hay centros privados a los que también les puedes llevar, pero no sabría decirte ni los nombres de las ayudas ni quién las da ni nada.

En el bloque 8 (vínculo familia-escuela) se destaca lo satisfechas que están las familias a día de hoy con las respectivas escuelas. A continuación, se observan algunas opiniones de algún participante:

Participante 2: Ahora mismo estoy muy contenta con la tutora y los auxiliares del colegio, hoy mismo te diría que no cambiaría nada, ya que hace que esté tranquila cuando le dejo en el colegio.

Participante 3: Pues estoy súper satisfecha y sobre todo este año con la entrega que tiene la tutora y todo el equipo, ya que nos tienen siempre informados y muy contentos con el funcionamiento. El recibir noticias diarias de tu hijo es algo gratificante, es una pasada que todos los días nos vaya contando qué tal le ha ido. Mejor atención es imposible tener.

Participante 5: La verdad que estoy muy contenta con el colegio, recibe el apoyo necesario y claramente lo que quiero es que mi hijo si necesita cualquier apoyo se lo pongan.

En el siguiente bloque corresponde al número 9 (tipos de NEE). En esta investigación ha participado familias con hijos con autismo, una familia con un hijo con hipoacusia y otra familia con un hijo con enfermedad rara. Se les preguntó a las familias sin hijos NEE sobre la idea que tenían sobre el tema. Todos coincidían en lo mismo, por ejemplo, los participantes 7 y 8 lo explican de la siguiente manera:

Participante 7: Son niños que como su nombre indica necesitan apoyo externo o especial para poder progresar hacia un nivel aceptable.

Participante 8: Niños con apoyos extra al profesorado normal de clase o niños que tengan algún déficit o algún tipo de retraso en el conocimiento, es decir, que no lleguen a cumplir lo

que se exige al nivel en el que están o al objetivo establecido. Niños que necesitan una atención especial y tener una atención más encima de ellos que el resto de la clase.

Por último, en el bloque 10 (posibles modificaciones en el ámbito educativo) se comentan los casos cercanos que tenían estas familias sin hijos NEE y qué modificaciones podrían existir dentro de las clases. El participante 6 comenta lo siguiente:

Participante 6: Sí que conozco un caso, lo único que todavía no está escolarizado, está en la guardería. El niño tiene problemas de visión y ya en la guardería tiene una profesora de apoyo de la ONCE la cual le ayuda mucho. Cuando empiece el colegio, irá a uno ordinario pero tendrá que tener ayuda de especialistas para su educación.

Por otro lado, también se destaca la gran ayuda que reciben estos niños de sus padres, como refleja el testimonio del participante 10:

Participante 10: Un compañero de mi hijo cuando iba al colegio, repitió 2º de Primaria y debía tener alguna discapacidad intelectual. En clase no le hacían nada especial, seguía la clase normal ... y gracias a su madre que se implicó mucho en su hijo y su educación, este año ha terminado 6º y le han dado diplomas por mejores notas.

V. Discusión y conclusiones

Después de analizar toda la información obtenida a través de las distintas entrevistas, se procede a sintetizar las conclusiones e ideas obtenidas de esta investigación. En todo momento, se ha tenido en cuenta el marco teórico que rige la investigación y los análisis obtenidos a través de las entrevistas a diferentes familias. Además, es necesario resaltar que la investigación hace referencia a los objetivos planteados anteriormente. Se pretendía conocer la experiencia, apoyos, ayudas y vivencias de las familias de hijos con necesidades educativas especiales añadiendo cuánta información tenían otras familias que no viven estos casos.

En primer lugar, se destaca que los entrevistados coinciden en que todos tienen algún hijo con necesidades educativas especiales que están matriculados en la etapa escolar, ya sea Infantil o Primaria. Todas estas familias tienen experiencias parecidas y recurren a asociaciones, las cuales sirven para orientarles y facilitarles ayudas. Como se comenta a lo largo de la investigación, el papel de las familias es muy importante dentro de la vida educativa de los niños para poder conseguir un bienestar y un proceso educativo adecuado. Se añade la explicación de los siguientes autores Borges Ríos et al. (2016) afirmando que las funciones que realizan las familias de hijo/s con NEE cumplen las mismas que el resto de familias humanas. Estas funciones son la económica, la biosocial, la espiritual-cultural y la educativa (Toranzo Castro et al., 2017).

Con relación a la cuestión planteada en la entrevista, sobre los primeros años de escolaridad de los niños con necesidades educativas especiales, las familias explicaron detalladamente cómo fueron. Algún participante comentó que su hijo cuando empezó en la

escuela no estaba ni diagnosticado y, debido a esos años de incertidumbre, fueron momentos muy complicados. Otro participante explica que fue muy dura la etapa de Infantil, porque la relación con la profesora en ese momento no era la adecuada, pero al comenzar Educación Primaria empezaron a ver que su hijo iba mucho más contento, aprendía más, salía contento del colegio... con esto querían expresar que la comunicación con el profesorado es muy importante. Fueron unos años duros de adaptación, tanto en la escuela como en la vida cotidiana, pero consiguieron soluciones para, a día de hoy, llevarlo lo mejor posible. Si el vínculo familia-escuela es adecuado habrá una mayor información acerca del niño, ya que ellos son los que mejor conocen su personalidad, sus posibilidades, sus limitaciones y sus problemas (Ruíz Díaz, 2010).

Igualmente, resulta imprescindible destacar que estas familias han tenido que superar retos debido a barreras y limitaciones que les han ido surgiendo a lo largo de proceso educativo del niño. Para poder conseguir solucionar estos los problemas, las familias acuden a asociaciones las cuales les facilitan orientaciones para poder vivir día a día. Por ejemplo, se explican las ayudas económicas a las que pueden recurrir. Al acudir a estas asociaciones o federaciones, se encuentran con otras familias en las que poder apoyarse y aprender de ellas. El participante 4, comenta que en la asociación a la que acuden le aportan muchísima información, además de servicios como psicólogos e incluso instrumentos necesarios como el FM. Desde la escuela se les aportan apoyos como acudir al orientador del colegio, profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, profesores de apoyo... Autores como Damm Muñoz (2009) explican que la actuación pedagógica del profesorado es bastante importante y asumir el término de la diversidad es un gran reto debido a las creencias, representaciones y estereotipos.

Conviene ahora hacer referencia a la opinión general sobre la información que tienen las familias sin hijos con necesidades educativas especiales respecto a los apoyos que reciben las familias con hijos NEE. Según los entrevistados que han participado en este trabajo, el término de Alumno con Necesidades Educativas Especiales estaba bastante estructurado. La entrevista estaba organizada de tal manera que tenían que ponerse en el lugar de este tipo de familias, por ejemplo, con la pregunta sobre las limitaciones y barreras creen que pueden surgir en el día a día, en el desarrollo personal y dentro de la escuela. La parte de la entrevista en la que se quería observar la información que tenían sobre las ayudas y apoyos que reciben estas familias fue la más pobre, ya que casi todos los participantes comentaron que no sabían o que tenían muy poca información sobre el tema.

Para finalizar, se resaltan las relaciones que existen entre los diferentes estilos de familias. La mayoría de los entrevistados con hijos NEE coinciden en la relación con la escuela y con la vida cotidiana, aunque cada uno tenga un tipo de discapacidad. Según Paniagua (1998), hay muchos factores que intervienen en la aceptación o rechazo del hijo o hija con una discapacidad. En este proceso de asimilación hay varias etapas: la primera es la fase de shock, la segunda fase de negación, la tercera fase de reacción y, por último, la fase de adaptación y orientación.

A modo de conclusión, en términos generales, las valoraciones obtenidas conducen a concluir que las familias de hijos con necesidades educativas especiales son conscientes de que existen asociaciones y servicios a los que poder acudir, ayudándoles hasta tal punto que les resuelvan todas sus dudas y problemas, además de los apoyos que les ofrecen desde las escuelas como profesores de apoyo, profesores de pedagogía terapéutica y audición y lengua, el orientador del colegio... Y, por otro lado, a partir de la información examinada de las entrevistas a las familias sin hijos NEE, se llega a la conclusión de que se necesita más información y empatía hacia las familias con hijos NEE.

VI. Referencias bibliográficas

Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelo familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>

Borges Ríos, J., Sosa Piñeiro, K. y Bello Ulloa, L. (2016). ¿Es diferente la familia del niño con necesidades educativas especiales? *Educación y Sociedad*, 3(14), 14-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8329164>

Damm Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/s con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3(1), 25-35. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Golombok, S. (2008). Research on Gay and Lesbian Parenting: An Historical Perspective Across 30 Years. *Journal of GLBT family studies*, 3, 21-27. https://doi.org/10.1300/J461v03n02_a

Paniagua, G. (2005). *Las familias de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Ruíz Díaz, M. V. (2010). *El papel de la familia en la educación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Córdoba: Puente Genil.

Torazno Castro, N., Hechevarría Benítez, A. C. y Peña Ramírez, Y. (2017). Los alumnos con diagnóstico de retraso mental y la relación escuela familia. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1707alumnos-familia>

Torio López, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria de Asturias*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/16596>

Torío López, S., Peña Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20(16), 151-178. <http://hdl.handle.net/10366/71805>

Capítulo 6. Capacitación de estudiantes sobre la valorización de residuos y subproductos agrícolas dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Víctor M. Perez-Puyana

Universidad de Sevilla

Octavio Rivera-Flores

UNAH-TEC Danlí

Mercedes Jiménez-Rosado

Universidad de Sevilla

Marlon Sánchez-Barahona

UNAH-TEC Danlí

I. Introducción

Cada vez son más los residuos que se acumulan diariamente en el mundo (Savini, 2019). Esta acumulación se debe principalmente a la suma de 4 hechos: (i) el alto crecimiento de la población, esta se ha multiplicado por 7 en los últimos 100 años (Ahmar et al., 2020); (ii) el crecimiento económico de los países que necesitan cada vez más recursos para seguir creciendo, lo que se traduce en más residuos (Nawaz et al., 2019); (iii) la tendencia consumista y lineal de la población, que quiere los recursos más novedosos y de mejor calidad (Glavič, 2021); y (iv) el manejo incorrecto de los residuos, que acaban contaminando los ecosistemas (Petrovic et al., 2018).

La acumulación de residuos es una problemática que está ocasionando un impacto negativo en muchos países. Entre los problemas más relevantes que está generando, se encuentra la pérdida de biodiversidad, debida a la desestabilización de los ecosistemas. Además, esta acumulación estimula la proliferación de patógenos, empeora la calidad del aire y favorece al cambio climático. Todo esto implica también un impacto a la economía (Chen et al., 2020).

En el sector agrícola, estos problemas no pasan desapercibidos. En este sentido, la acumulación de residuos está generando pérdidas en el rendimiento de los cultivos. Esto se debe a que los suelos contaminados son menos fértiles, además de que pueden presentar sustancias tóxicas para las plantas (Fabbri et al., 2021). El cambio climático tampoco genera las condiciones ideales para el crecimiento del cultivo que, sumándolo a la mayor presencia de plagas, está haciendo que se tenga una pérdida anual del 6% del valor de la producción agraria (Ngoune & Charles, 2020). Por otro lado, la tendencia poblacional a consumir productos de alta calidad hace que los descartes en productos agrícolas sean cada vez más severos (Roda & Lambri, 2019). Todo esto provoca que aumente la generación de residuos y subproductos minusvalorados en este sector, que perjudica en gran medida a la acumulación de residuos. Este problema es más significativo en los países en vías de desarrollo, donde su actividad principal es la agricultura. Las pérdidas de los

cultivos y la no posibilidad de valorizarlos ha hecho que su economía decrezca y aumente la pobreza de su población (Malhi et al., 2021).

Las soluciones que hasta ahora se están dando a esta problemática, son el uso de vertederos controlados y la incineración (Cotta, 2020). No obstante, estas soluciones son poco eficientes, por lo que es necesario buscar mejores alternativas. En este sentido, las alternativas que están surgiendo tienen el objetivo de valorizar los residuos generados con la finalidad de sacarle un rendimiento no solo económico, sino también medioambiental y social. Por ello, están apareciendo alianzas entre países como la Agenda 2030, que a través de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), están intentando mejorar el modelo económico a uno más sostenible, sin promover el consumo innecesario de productos (Carrillo, 2022). Concretamente los ODS relacionados con esta problemática son el 2 (Hambre y la Seguridad Alimentaria), 12 (Producción y Consumo Responsables), 13 (Acción por el Clima), 14 (Vida Submarina) y 15 (Vida de Ecosistemas Terrestres). Aunque también hay otros planes como el Plan de Acción de Economía Circular, el Pacto Verde Europeo, la Estrategia de Bioeconomía de la UE y el Plan de Acción de Contaminación Cero para el Aire, el Agua y el Suelo. Todos estos abogan por buscar estrategias y tecnologías alternativas que valorizan los residuos y vinculan la caracterización de la biomasa con el desarrollo de bioproductos sostenibles como los fertilizantes sostenibles o bioplásticos.

No obstante, no basta con poner medidas, es necesario realizar una reeducación de la población, para que esta promueva el consumo sostenible y la valorización de los residuos (Luthin et al., 2023). En este sentido, es necesario capacitar a la población desde los más pequeños a los más ancianos, para que esto repercuta en el presente y en futuro. Por este motivo, en el presente trabajo se ha llevado a cabo una capacitación a estudiantes de diferentes instituciones (Universidad de Sevilla y Universidad Nacional Autónoma de Honduras) sobre la problemática de los residuos y su potencial valorización dentro del marco de los ODS. Para ello, se ha evaluado su conocimiento inicial sobre la temática y valorado su interés por ella tras la capacitación.

II. Metodología

2.1. Modelo metodológico

Para llevar a cabo esta actividad, se han realizado diversos cursos de carácter no obligatorio (cursos de capacitación) a estudiantes de una universidad española (Universidad de Sevilla) y de una universidad de Honduras (Universidad Nacional Autónoma de Honduras) para ampliar sus conocimientos sobre el consumo sostenible y la valorización de residuos. Los cursos de capacitación han consistido en charlas teórico-prácticas sobre Generación y Caracterización de Productos Sostenibles, organizadas en tres sesiones de acuerdo con la Tabla 1.

Tabla 1.
Sesiones realizadas en el curso de capacitación.

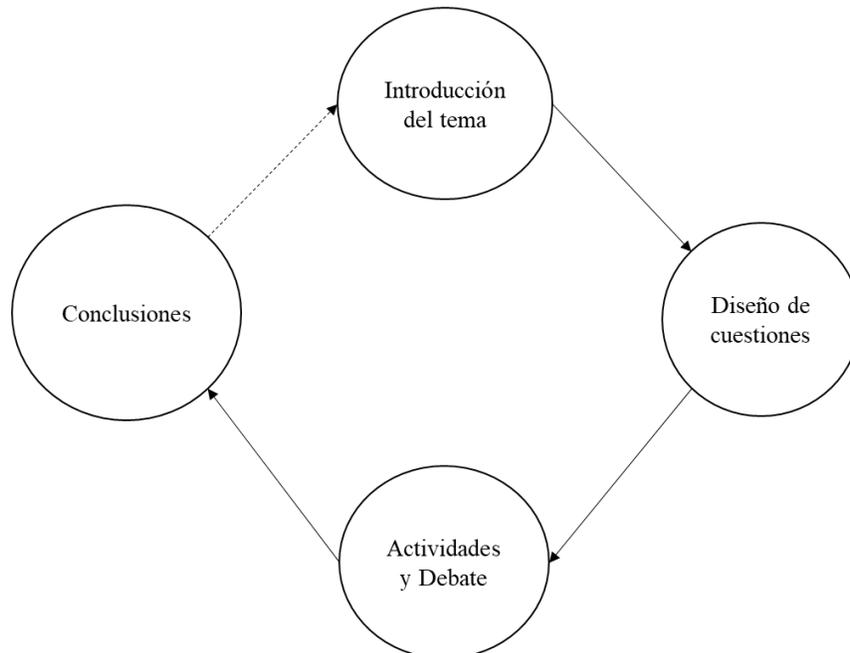
Nombre de la sesión	Número de sesión
Economía Circular y Agenda 2030	1
¿Cómo llevar a cabo una investigación relacionada con el desarrollo de bioproductos sostenibles?	2
Búsqueda de posibles aplicaciones	3

Fuente: elaboración propia.

En dichas sesiones se han explicado una serie de conceptos relacionados con el desarrollo sostenible, así como con la valorización de residuos. Durante el transcurso de las sesiones, se ha buscado una participación activa de los estudiantes para conseguir aumentar su motivación, ya que se ha comprobado que si los estudiantes tienen un papel activo/protagonista durante el proceso de enseñanza, esta es más eficaz (Pérez Puyana, 2022). Además, a pesar de que la realización de las sesiones fue individual, durante las mismas se plantearon preguntas abiertas, permitiendo a los estudiantes dialogar e interactuar entre ellos (buscando así que puedan aprender unos de otros).

En este sentido, la organización de las sesiones ha seguido el esquema planteado en la siguiente figura (Figura 1).

Figura 1.
Esquema general de las sesiones.



Fuente: elaboración propia.

La organización de las sesiones ha seguido un esquema donde al comienzo se presenta el tema a tratar. A continuación, se realiza la actividad principal (que consiste en una breve presentación sobre el tema acompañada de un debate grupal) y finalmente se fomenta a los participantes a sacar conclusiones y ponerlas en común. Para concluir, se relacionan las conclusiones con la introducción del tema de la sesión (asemejándose al principio de economía circular de vuelta al punto de partida de cualquier proceso).

Para conseguir un buen ambiente de trabajo durante las sesiones, se plantea una cuestión sobre la que los participantes van a trabajar. Así, se consigue un diseño específico de las sesiones partiendo de lo que ya sabían acerca de los conceptos principales (ODS y valorización de desechos agroindustriales). En concreto, las preguntas planteadas fueron las indicadas en la Tabla 2.

Tabla 2.

Cuestiones preguntadas al inicio del curso de capacitación.

Peguntas
¿Qué os suena de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)?
¿Qué ODS pueden estar aplicados a la valorización de residuos agroalimentarios?

Fuente: elaboración propia.

2.2. Contenidos planteados

Los contenidos planteados en las sesiones se organizaron en función del mapa de contenidos que se muestra a continuación (Figura 2).

Figura 2.

Mapa de contenidos.



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede comprobar, se han trabajado dos tipos de contenidos diferentes, por un lado, contenidos relacionados de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (como la Agenda 2030 y la valorización de residuos); mientras que también se han trabajado otros contenidos de manera indirecta (como por ejemplo, fomentar una argumentación fundamentada al expresar una opinión o idea en un debate).

Tras finalizar las sesiones, los estudiantes fueron preguntados por su nivel de satisfacción para comprobar cómo se han sentido durante el curso. Para ello, se preguntó por su satisfacción general y por si les interesaría repetir este tipo de cursos de capacitación.

III. Resultados

3.1. Resultados obtenidos

En primer lugar, hay que destacar la buena participación y colaboración de todos los participantes (tanto de la Universidad de Sevilla como de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras) durante todas las sesiones (tal y como se puede comprobar en el ejemplo de la Figura 3).

Figura 3.

Ejemplo de una de las sesiones del curso de capacitación llevada a cabo en Danlí (Honduras).



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las preguntas realizadas, en torno a un 40-50% de los participantes, reconocen que habían oído hablar de los ODS, pero sin conocer algunos objetivos específicos. En cambio, con el transcurso de las sesiones sí respondieron a la segunda pregunta (Tabla 2) de manera más efectiva, ya que plantearon diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible para aplicaciones relacionadas con la valorización de residuos. En concreto, se mencionaron los siguientes:

- **Objetivo 2 (“Hambre cero”).** La generación de productos alimentarios a partir de esos residuos agroalimentarios puede ayudar a combatir el hambre.
- **Objetivo 12 (“Producción y consumo responsable”).** La utilización de residuos como materia prima para la obtención de productos sostenibles fomenta una utilización responsable de los recursos disponibles.
- **Objetivo 13 (“Acción por el clima”).** La utilización de residuos como materia prima y la generación de productos sostenibles puede actuar en beneficio del planeta.
- **Objetivo 14 (“Vida submarina”) y Objetivo 15 (“Vida de ecosistemas terrestres”).** La valorización de residuos agroalimentarios para la obtención de bioplásticos o cualquier otro producto o material que puedan sustituir los plásticos convencionales, va a resultar en un beneficio para la vida submarina (se evita la acumulación de microplásticos en el mar) y los ecosistemas terrestres (se reduce la acumulación de residuos al ser utilizados como materia prima).

3.2. Opinión de los participantes y experiencia personal

Finalmente, la opinión de los estudiantes (acerca de la participación en estos cursos de capacitación) ha sido bastante positiva, teniendo un nivel de satisfacción superior al 90% con los contenidos y el transcurso del curso. Además, se obtuvo una respuesta casi unánime para realizar actividades similares en el futuro. En ese sentido, específicamente comentaron que este curso les ha ayudado para mejorar sus conocimientos sobre los ODS y tener más conciencia sobre la valorización de residuos.

Por otra parte, como aspectos a mejorar, se busca ampliar el rango de alcance y conseguir realizar los cursos para un mayor número de participantes (los cursos se realizaron para un grupo de 20-25 participantes), así como aumentar el número de actividades de concienciación y capacitación para englobar la mayor cantidad de contenidos posible.

IV. Conclusiones

Como conclusión general, se han llevado a cabo de manera efectiva diversos cursos de capacitación a estudiantes para comprobar e impulsar su información y conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la valorización de residuos agroalimentarios.

Durante el transcurso de las sesiones, los estudiantes han mostrado una gran actitud y ganas de aprender acerca de esta temática de actualidad como es el Desarrollo Sostenible. Además, tras ser consultados, los diferentes actores de esta actividad se han mostrado muy satisfechos con el transcurso de las sesiones. Los resultados de la experiencia han superado las expectativas inicialmente planteadas, aunque hay aspectos a mejorar.

V. Referencias bibliográficas

Ahmar, S., Gill, R. A., Jung, K.-H., Faheem, A., Qasim, M. U., Mubeen, M., & Zhou, W. (2020). Conventional and Molecular Techniques from Simple Breeding to Speed Breeding in Crop Plants: Recent Advances and Future Outlook. *International Journal of Molecular Sciences*, 21(7), 2590. <https://doi.org/10.3390/ijms21072590>

Carrillo, M. (2022). Measuring Progress towards Sustainability in the European Union within the 2030 Agenda Framework. *Mathematics*, 10(12), 2095. <https://doi.org/10.3390/math10122095>

Chen, D. M.-C., Bodirsky, B. L., Krueger, T., Mishra, A., & Popp, A. (2020). The world's growing municipal solid waste: trends and impacts. *Environmental Research Letters*, 15(7), 074021. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/ab8659>

Cotta, B. (2020). What goes around, comes around? Access and allocation problems in Global North–South waste trade. *International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics*, 20(2), 255–269. <https://doi.org/10.1007/s10784-020-09479-3>

Fabbri, D., Pizzol, R., Calza, P., Malandrino, M., Gaggero, E., Padoan, E., & Ajmone-Marsan, F. (2021). Constructed Technosols: A Strategy toward a Circular Economy. *Applied Sciences*, 11(8), 3432. <https://doi.org/10.3390/app11083432>

Glavič, P. (2021). Evolution and Current Challenges of Sustainable Consumption and Production. *Sustainability*, 13(16), 9379. <https://doi.org/10.3390/su13169379>

Luthin, A., Traverso, M., & Crawford, R. H. (2023). Assessing the social life cycle impacts of circular economy. *Journal of Cleaner Production*, 386, 135725. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135725>

Malhi, G. S., Kaur, M., & Kaushik, P. (2021). Impact of Climate Change on Agriculture and Its Mitigation Strategies: A Review. *Sustainability*, 13(3), 1318. <https://doi.org/10.3390/su13031318>

Nawaz, M. A., Azam, A., & Bhatti, M. A. (2019). Natural resources depletion and economic growth: evidence from ASEAN Countries. *Pakistan Journal of Economic Studies*, 2(2), 155–172.

Ngoune, T., & Charles, M. S. (2020). Factors affecting yield of crops. In *Agronomy: Climate Change* (pp. 9–24). BoD- Books on Demand.

Pérez Puyana, V. M. (2022). Aprendizaje cooperativo como metodología alternativa para la enseñanza de biomateriales. In *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021 Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 2037–2048). EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA. <https://doi.org/10.12795/9788447222865.116>

Petrovic, M., Sremacki, M., Radonic, J., Mihajlovic, I., Obrovski, B., & Vojinovic Miloradov, M. (2018). Health risk assessment of PAHs, PCBs and OCPs in atmospheric air of municipal solid waste landfill in Novi Sad, Serbia. *Science of The Total Environment*, *644*, 1201–1206. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2018.07.008>

Roda, A., & Lambri, M. (2019). Food uses of pineapple waste and by-products: a review. *International Journal of Food Science & Technology*, *54*(4), 1009–1017. <https://doi.org/10.1111/ijfs.14128>

Savini, F. (2019). The economy that runs on waste: accumulation in the circular city. *Journal of Environmental Policy & Planning*, *21*(6), 675–691. <https://doi.org/10.1080/1523908X.2019.1670048>

Capítulo 7. Identidad de género y deserción escolar de personas transgénero en la educación superior en México

María Guadalupe Ñeco Reyna

Benemérita Escuela Normal Veracruzana

"Enrique C. Rébsamen"

María Guadalupe Venteño Jaramillo

Universidad Nacional Autónoma de México

I. Introducción

En este trabajo se presenta un análisis referido a la discriminación que sufren las personas transgénero en la educación superior en México, que enfrentan abusos, insultos, violencia física, psicológica y asesinatos por el hecho de reconocer su orientación sexual e identidad de género, distintas a las demás personas, situación que lleva a lesbianas, bisexuales, homosexuales y principalmente mujeres transgénero, a enfrentar problemas severos de salud física y mental, impactando directamente en la deserción escolar.

Un documento base del que se parte para el análisis son los *Principios de Yogyakarta* en (2007), creado por un distinguido grupo de especialistas en derechos humanos quienes diseñaron estos Principios y los adaptaron de forma unánime, luego de reunirse en la Universidad de Gadjah Mada en Yogyakarta, Indonesia, del 6 al 9 de noviembre de 2006, reunión integrada por reconocidos especialistas de 25 países con gran experiencia sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género. Los Principios afirman la obligación fundamental que cabe a los Estados en cuanto al cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas.

El objetivo es analizar si estas diferentes formas de discriminación que afrontan las mujeres transgénero inciden en la deserción escolar, desempleo e incremento en los niveles de depresión y suicidios. La aproximación metodológica tuvo un enfoque cualitativo, con una triangulación de datos e informes que permiten conocer a fondo la problemática, que busca visibilizar las demandas de hombres y mujeres que sufren discriminación.

Ante esto en México, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, fue promulgada en 2003, tiene como finalidad garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos, prevenir, eliminar y sancionar la discriminación en México. Reconoce que la discriminación por razón de género es una forma de discriminación y establece los mecanismos para su prevención y sanción. (Cámara de Diputados, 2003)

Así mismo, la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres, esta ley fue aprobada en 2006, tiene como objetivo garantizar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida pública y privada y establece las medidas para promover la igualdad, prevenir la discriminación y eliminar los estereotipos de género. Además, señala

los principios y las bases para garantizar la igualdad de oportunidades y trato en los ámbitos político, económico, social y cultural. (Cámara de Diputados, 2006)

Estos instrumentos legales son solo algunos ejemplos de las leyes y normativas en México que abordan la igualdad de género y los derechos humanos desde una perspectiva de género. Además, existen leyes estatales y municipales, así como políticas públicas y programas específicos que complementan la protección de los derechos humanos de las mujeres y promueven la igualdad de género en diferentes ámbitos de la sociedad mexicana.

Sin leyes que prohíban la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género, es así como los discursos de odio continúan perpetuándose; lo que deja a los afectados con escasas posibilidades de obtener reparación al daño, que puede ocurrir en una variedad de entornos cotidianos, incluidos lugares de trabajo, escuelas, familia y hospitales.

1.1. Definición Sexo vs Género

A diferencia del género, el sexo es una condición biológica, es asignado por la naturaleza biológica e indica si un individuo es hombre o mujer, se concibe que el sexo está determinado por la naturaleza. La UNICEF (2017) lo define como el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas que definen como varón o mujer a los seres humanos. El reconocimiento de la intersexualidad pone en jaque algunos de estos saberes que sin embargo siguen siendo útiles a la hora de las conceptualizaciones. (p. 12)

El “género” se refiere a los atributos sociales y las oportunidades asociadas a ser hombre o mujer, las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños. Estos atributos, oportunidades y relaciones se establecen y se aprenden en la sociedad, son específicos al contexto o tiempo, y pueden cambiar.

El concepto de género de manera independiente, según Cabral y García (2003) afirman que:

La categoría analítica de género designa un sistema clasificatorio de representación cultural que divide a los seres humanos según sus diferencias sexuales, en masculino y femenino; de modo que, a partir de la significación atribuida al cuerpo sexuado, varones y mujeres van siendo socializados mediante un conjunto de prácticas, estereotipos, roles, normas, actitudes, nociones, valores, patrones de comportamiento y de relación. (p. 3).

Por tanto, se percibe que el género es una construcción social que atribuye a hombres y mujeres diversas características que son diferentes de acuerdo con el sexo biológico. Siguiendo con este razonamiento, el rol de género es el papel que deben asumir hombres y mujeres de acuerdo con los mandatos sociales.

El concepto de “género” ha sido uno de los puntos fundamentales en el desarrollo de la teoría feminista, que distingue entre el sexo biológico y la socialización de la feminidad y la masculinidad, y eventualmente, de otras formas de identidad de género y orientación sexual.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha definido la “expresión de género” como “la manifestación externa de los rasgos culturales que permiten identificar a una persona como masculina o femenina conforme a los patrones considerados propios de cada género por una determinada sociedad en un momento histórico determinado” (CIDH, 2008).

El término sexo, de manera regular, se define a través de la aplicación de criterios biológicos para catalogar a las personas como hombres o mujeres. Sin embargo, “la categoría binaria de hombre y mujer deja fuera todo aquel que no calza en dicha categoría debido a la composición genética, los cromosomas o niveles hormonales” (West y Zimmerman, 1987).

Entre las situaciones excluidas por esta taxonomía binaria, se encuentra la intersexualidad, que integra a las personas que poseen características genéticas de hombres y mujeres.

Por su parte la ONU (Organización de las Naciones Unidas, 2013), ha definido esta condición como “todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al estándar de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente”. De esta manera, una persona intersex puede identificarse como hombre, como mujer o como ninguno de los dos.

1.2. La orientación sexual e identidad de género

El Derecho Internacional estipula, de forma amplia y clara, el hecho de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Se reconoce que todos los derechos humanos son universales, complementarios, indivisibles e interdependientes. Misma situación aplica para la orientación sexual y la identidad de género, derechos esenciales para la dignidad y la humanidad de toda persona, por lo que no deben ser motivo de discriminación o abuso en ninguna de las situaciones en las que se presenten.

Para la definición de orientación sexual se sustenta en los *Principios de Yogyakarta* (2007), la cual menciona que es la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.

La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos,

quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

Se afirma que la identidad de género es el concepto que se tiene de uno mismo como ser sexual y de los sentimientos que esto conlleva; se relaciona con cómo vivimos y sentimos nuestro cuerpo desde la experiencia personal y cómo lo llevamos con el resto de las personas. Es la forma individual e interna de vivir el género, la cual podría o no corresponder con el sexo con el que nacimos.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la identidad de género es “la vivencia interna e individual del género tal y como cada persona la experimenta, la cual podría corresponder o no, con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo y otras experiencias de género como el habla, la vestimenta o los modales”.

Por tanto, la Identidad de género, es independiente de la orientación sexual e incluye las formas en las que una persona se autodenomina y presenta frente a las demás. Incluye la libertad de modificar la apariencia o la función corporal a través de roles sociales de género, técnicas médicas, quirúrgicas o de otra índole. Son los comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social determinado, que hacen que sus miembros estén condicionados para percibir como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades y a jerarquizarlas y valorizarlas de manera diferenciada.

1.3. Roles y estereotipos de género

El Rol Social, es aquel que desempeña un individuo en situaciones determinadas según un conjunto de pautas de conducta establecidas por la sociedad. En tanto el rol de género hace referencia al conjunto de normas sociales, según las cuales se espera de un hombre y de una mujer una serie de comportamientos en función de lo que, para una sociedad determinada, es la masculinidad y la feminidad.

De acuerdo con el Instituto Veracruzano de las Mujeres e Indesol (2012) los roles de género surgen “Como consecuencia de la construcción social de género, en las comunidades o sociedades se asignan funciones, actitudes, capacidades y limitaciones diferenciadas a mujeres y hombres” (p. 4). Estas conductas son diversas, dependiendo de la cultura de cada comunidad se asignan los roles que desempeñarán hombres o mujeres en las diferentes etapas de su vida, la idea de rol de género está asociada al concepto de género en las ciencias sociales.

Los roles de género son los comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social determinado, que hacen que sus miembros estén condicionados para percibir como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades y a jerarquizarlas y valorizarlas de manera diferenciada. Los roles pueden modificarse, dado

que son tareas o actividades que se espera que realice una persona por el sexo al que pertenece y no son una regla por seguir.

Los estereotipos son concepciones preconcebidas acerca de cómo son y cómo deben comportarse las mujeres y los hombres. Un estereotipo es una imagen, idea o noción inmutable que tiene un grupo social sobre otro, al que le son atribuidos de forma generalizada conductas, cualidades, habilidades o rasgos distintivos.

Son las ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye a mujeres y hombres; son representaciones simbólicas de lo que mujeres y hombres deberían ser y sentir.

Hay cuatro tipos de estereotipos de género básico:

- Características de la personalidad: usualmente se espera que las mujeres sean complacientes y emotivas, y que los hombres sean seguros de sí mismos y agresivos.
- Comportamientos domésticos: por ejemplo, se espera que las mujeres cocinen y limpien la casa, mientras que los hombres se encargan de las finanzas, del automóvil y de las reparaciones del hogar.
- Ocupaciones: algunas personas asumen rápidamente que las profesoras y enfermeras sean mujeres, mientras que quienes se dedican a la medicina, a la ingeniería o a volar aviones son hombres.
- Aspecto físico: se espera que las mujeres sean delgadas y elegantes, mientras que se espera que los hombres sean altos y musculosos.

Es común que cuando se hace alusión a los atributos de una mujer la mayoría suele contestar buena ama de casa, Bella, Paciente, Delicada, Tierna, etc. En cambio, cuando se refiere al ser hombre, por lo regular, mencionan cosas como: trabajador, No llora, Valiente, Agresivo, Proveedor, etc.

1.4. Diversidad Sexual

De acuerdo con el CONAPRED (2012, p.15) la diversidad sexual y de género se refiere a todas las posibilidades que tienen las personas para expresar y vivir su sexualidad, sus preferencias u orientaciones e identidades sexuales y de género. Todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse, sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas.

La Comisión de Derechos Humanos en 2007, hizo una recomendación de reconocimiento de la diversidad sexual referente a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir la sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género distintas en cada cultura y persona. Es el reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen

derecho a existir y manifestarse sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas.

Es decir, que dentro del término “diversidad sexual” cabe toda la humanidad, pues nadie ejerce su sexualidad de la misma manera que las y los demás. Desde el punto de vista sociológico y jurídica, la referencia a una persona como lesbiana, gay, travesti, transgénero o trans, bisexual e intersexual (LGBTTTI) asegura el reconocimiento legal de su orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género como elementos legalmente protegidos para la construcción de su identidad.

II. Género con enfoque en los derechos humanos

2.1. La perspectiva de género

Esta definición permite reconocer que la perspectiva de género es una herramienta que posibilita a los individuos mirar y analizar críticamente las relaciones entre hombres y mujeres, reconocer los momentos en los que se ejerce discriminación, violencia e intolerancia hacia alguno de ellos.

Para definir la perspectiva de género, se retoma la aportación de Lagarde (1996) en la cual afirma que:

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. (p. 2-3)

Siguiendo a Lagarde (1996) la perspectiva de género “Tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (p.1)

Lo anterior permite reconocer que dentro de la sociedad existen grupos subordinados, es decir, aquellos que son víctimas de discriminación por tener distintas condiciones biológicas, en este caso, hablando de las mujeres. La cultura androcentrista ha puesto al hombre como el centro de todo, se le atribuyen características como la fuerza, la valentía, el trabajo, entre otras; a diferencia de la mujer, que es vista como un ser inferior y que debe dedicar su vida al servicio de su esposo e hijos.

La perspectiva de género cuestiona sobre por qué los hombres son los que tienen el poder en la sociedad, utiliza la equidad como fundamento para reconocer las desigualdades que

las mujeres viven diariamente y cómo son víctimas de violencia y discriminación únicamente por ser consideradas como inferiores en comparación del sexo opuesto.

Con su enfoque, la teoría de género permite reflexionar sobre las jerarquías sociales de manera histórica y en los diversos contextos culturales, porque de ello depende la manera en la que los integrantes de una comunidad interpretan su realidad y se relacionan entre ellos. Del mismo modo, es importante señalar que los estereotipos y roles de género se han modificado con el paso del tiempo, las concepciones hacia lo que deben hacer hombres y mujeres dependen del contexto histórico y cultural en el que se encuentren situados.

En las distintas épocas de la historia se ha considerado que el cuerpo femenino es inferior al de los hombres, algunas de estas diferencias son que poseen menos fuerza y que son más delicadas. Estas creencias contribuyeron a la manera en la que fueron tratadas y condicionó el camino de su vida, ya que, socialmente se construyeron los estereotipos y roles de género que dictan que la mujer debe atender a las labores del hogar y cuidados de la familia.

Es evidente el poder que el hombre tenía sobre la mujer, a pesar de que en la actualidad estos estereotipos y roles de género se han modificado, aún existen prácticas en donde los hombres poseen privilegios dentro de la sociedad, por el simple hecho de pertenecer a ese sexo. Según Bonan y Guzmán (s/a) afirman que “La teoría del poder permite comprender el trasfondo epistemológico y político común sobre el cual se construyen los diferenciales de género, clase social y raza/etnia y las formas en que estos se articulan en innumerables situaciones concretas” (p. 4).

El estudio del género dentro de las ciencias sociales dio inicio en los años sesenta en universidades americanas a través de los *Women's Studies*, los cuales argumentaban que la ciencia no es un ámbito únicamente para el desenvolvimiento de los hombres y que, detrás de estas creencias, existe un entramado de aspectos como la violencia hacia las mujeres, los estereotipos de género, la división sexual del trabajo, etc., que deben reconstruirse para generar condiciones igualitarias entre las y los integrantes de la sociedad.

En relación con la formación (Sánchez, 2015) afirma que “la escolarización debe cumplir el papel fundamental de trabajar por la consecución de la igualdad de oportunidades, diluyendo las discriminaciones por razón de sexo que impiden el desarrollo personal y comunitario” (p, 113).

2.2. La Carta Magna de México y los derechos humanos

La Carta Magna de México, conocida oficialmente como Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es el documento fundamental que establece la estructura y los principios fundamentales del sistema jurídico y político de México. Fue promulgada el 5 de febrero de 1917 y ha experimentado diversas reformas desde entonces y hasta la época

actual. En ella, se reconoce y protege los derechos fundamentales de los mexicanos. (México. Secretaría de Gobernación: 1917).

La Constitución mexicana establece como derechos fundamentales el derecho a la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad jurídica, la libertad de expresión, la libertad de asociación y el derecho a la propiedad, entre otros. Otro de los derechos humanos consagrados en la Carta Magna de México son los derechos sociales, como el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho al trabajo, el derecho a la vivienda, el derecho a la alimentación y el derecho a la cultura. Estos derechos reflejan el compromiso del Estado mexicano de garantizar condiciones de vida dignas para todos los ciudadanos.

En cuanto a los Derechos de los pueblos indígenas, la Constitución reconoce los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo su derecho a la libre determinación, el respeto a su cultura, el acceso a la justicia y la participación política. Por otro lado, también se consideran los derechos políticos de los ciudadanos mexicanos, como el derecho al sufragio, la participación política, la libertad de asociación política y el acceso a cargos públicos.

En cuanto al aspecto internacional, México también ha ratificado diversos tratados internacionales de derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Naciones Unidas, 1966), entre otros, lo cual amplía y fortalece la protección de los derechos humanos en el país.

2.3. La Ley General de Educación Superior en México (LGESM)

Aunque Ley General de Educación Superior no aborda un tema específico sobre el tema de género con un enfoque en los derechos humanos y tampoco existe una ley específica sobre el tema se han implementado acciones y políticas públicas en el ámbito de la educación superior para promover la igualdad de género y proteger los derechos humanos de todas las personas. (Cámara de Diputados, 2021)

Las instituciones de educación superior en México han implementado programas y políticas para promover la igualdad de género y el acceso, permanencia y egreso de estudiantes, así como en el reclutamiento y promoción de docentes y personal administrativo.

Aun cuando la Ley General de Educación Superior en México (LGESM), en su artículo 10, sugiere políticas en materia de Educación Superior. En ese contexto, la ausencia del reconocimiento jurídico de las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo o de la identidad de género de una persona también pueden tener un efecto discriminatorio en muchas personas, además de problemas de salud que afrontan en su mayoría las personas del colectivo LGBT.

Contraviniendo así, los objetivos de desarrollo sostenible (3, 6 y 16) de la Agenda 2030 e inciden directamente en la salud física y mental de las mujeres transgénero, limitando su desarrollo socioemocional y el logro de proyectos a nivel profesional.

En términos de Estudios de género y programas académicos se han integrado y promovido programas de investigación y conocimiento sobre la igualdad de género y los derechos humanos. Se han llevado a cabo campañas de sensibilización, capacitaciones y talleres sobre género y derechos humanos dirigidos a estudiantes, docentes y personal administrativo, con el objetivo de fomentar una cultura de respeto e igualdad en el ámbito educativo.

III. Deserción escolar

3.1. La deserción escolar de personas transgénero

México tiene 126, 014,024 personas (INEGI, 2020), de este total y de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género elaborada por el INEGI en 2021, 4.6 millones de personas declararon tener una orientación sexual LGB+. Este porcentaje corresponde a 1.9 millones de hombres y 2.7 millones de mujeres. De estos 4.6 millones de personas se encuentran segmentadas de la siguiente forma: 51.7% bisexual; 26.5% gay u homosexual; 10.6% lesbiana y 11.2% otra (pansexual, demisexual, asexual, etc.) (INEGI, 2021). Es necesario tener presentes estos datos, ya que permiten dimensionar de qué tamaño es la población que vive algún tipo de circunstancia que se analizan en esta investigación.

Aunque se revisó cuidadosamente los datos sobre la deserción escolar, en los resultados de esta encuesta no se presentan los datos puntuales sobre la deserción escolar de este grupo de estudio. El problema de la deserción escolar es una condición que prevalece en todos los grados académicos y afecta tanto a hombres como mujeres, sin embargo, diversos estudios e informes han identificado que las personas transgénero pueden enfrentar desafíos adicionales en el ámbito educativo, lo que puede contribuir a una mayor tasa de deserción escolar (Jiménez, 2015, p. 19).

De acuerdo con el INEGI (2022) la definición de deserción escolar es el porcentaje de alumnos que:

Abandonan las actividades escolares durante el ciclo escolar y al finalizar éste, respecto al total de alumnos inscritos, cuando el indicador es positivo es probable que la deserción sólo ocurra a un grado de un ciclo determinado; en ocasiones el porcentaje puede resultar negativo, debido a que durante el ciclo escolar en estudio existieron más alumnos que se inscribieron como "altas" que los que enunciaron como "bajas" escolares.

Algunos de los factores que pueden influir en la deserción escolar de las personas transgénero en México pueden ser relacionadas con la discriminación y acoso en el entorno educativo, lo que puede afectar su bienestar emocional y su participación académica.

Algunos indicios sobre la deserción escolar los podemos encontrar en la tabla No. 1

Tabla 1.

Tasa de abandono escolar por entidad federativa.

Nivel educativo	Ciclo escolar				
	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2015/2016	2020/2021
Primaria	1.9	1.3	0.7	0.7	0.5
Secundaria	8.3	7.7	5.6	4.4	2.9
Media superior	17.5	16.5	14.9	13.3	11.6
Superior	8.3	7.6	7.1	7	8.8

Fuente: tomada del INEGI, 2022.

Nota descripción breve. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022.

El elemento que se presenta en los documentos de estudios (Jiménez 2015, p.12) son la falta de políticas y apoyo institucional para abordar las necesidades de las personas transgénero, que pueden dificultar su inclusión y apoyo en las instituciones educativas.

Además, la falta de comprensión y aceptación por parte del personal docente y de los compañeros de clase puede crear un ambiente hostil y poco seguro para las personas transgénero, lo que puede afectar su capacidad para participar y tener éxito académico.

La información que podemos conocer es resultado de la encuesta, en lo referente al nivel educativo de las personas LGBT+, donde podemos observar en la Gráfica No.1 que esta población tiene Educación básica 37.3% de la población; Educación Media Superior 36.2%; Educación Superior; 25.8% y sin Escolaridad 0.6%.

Figura 1.

Características sociodemográficas de la población LGBTI+: Educación.



Fuente: tomada del INEGI, 2021, p. 18.

Nota: descripción breve en lo referente al nivel educativo de las personas LGBT+.

Es fundamental abordar estos desafíos para prevenir la deserción escolar de las personas transgénero. Esto implica promover entornos educativos inclusivos, implementar políticas y medidas de apoyo específicas, proporcionar capacitación y sensibilización al personal educativo y fomentar una cultura de respeto, aceptación y de paz (Salgueiro 2017, p. 97).

3.2. Salud física y mental

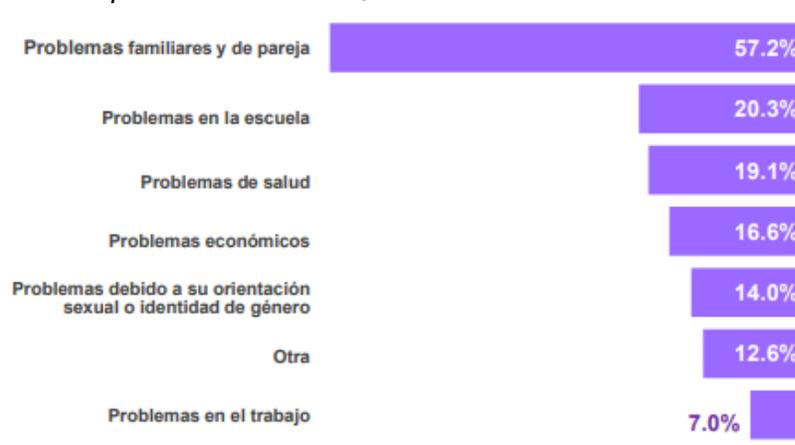
La salud física y mental de las personas es un tema importante que requiere atención y consideración, la condición en las personas transgénero merece un análisis especial ya que a menudo enfrentan desafíos específicos en relación con su salud debido a la discriminación, la falta de acceso a servicios de salud adecuados y la falta de comprensión y aceptación por parte de los proveedores de atención médica.

De acuerdo con la Encuesta de INEGI, 2021, se menciona que a la pregunta sobre si ¿Alguna vez ha pensado en suicidarse? 26.1% de la población sí ha pensado en suicidarse, dato que muestra que los problemas de salud emocional son muy fuertes entre esta población. (INEGI, 2021: p. 27)

En cuanto a la salud física, las personas transgénero pueden tener necesidades médicas muy específicas como lo puede ser los aspectos relacionados con la transición de género, la terapia hormonal y las cirugías de afirmación de género, por ello es de suma importancia que cuenten con acceso a profesionales de la salud competentes y resilientes, que puedan brindarles la atención necesaria y respetar su identidad de género.

Figura 2.

Salud emocional de la población LGBTIIIQ+



Fuente: tomada de INEGI, 2021 p. 28.

Nota: descripción breve de la salud emocional de las personas LGBT+.

En cuanto a la salud mental, las personas transgénero a menudo enfrentan altos niveles de estrés, discriminación y dificultades emocionales debido a la estigmatización y el rechazo social. Pueden experimentar una mayor incidencia de depresión, ansiedad, suicidio y

trastornos de salud mental, en este contexto un apoyo adecuado a nivel psicológico y emocional de los profesionales de la salud mental capacitados en cuestiones de género y diversidad sexual contribuirá a mejorar las condiciones de salud, para ello es fundamental contar con políticas públicas.

En México, se han realizado avances en la promoción de los derechos y acceso a la salud de las personas transgénero, se reconoce que se están haciendo esfuerzos, por ejemplo, en algunos estados se han implementado leyes y políticas que garantizan el acceso a la atención médica integral y adecuada para las personas transgénero (Gutiérrez, 2022, p. 33).

Además, organizaciones de la sociedad civil y activistas trabajan para promover la salud y el bienestar de las personas transgénero, así como para abogar por políticas y cambios legales que protejan sus derechos y su acceso a la atención médica, algunas asociaciones civiles que apoyan y son activistas como: Centro de Apoyo para las Identidades Trans y Clínica Especializada Condesa, entre otras (Anodis, 2023).

Sin embargo, aún existen desafíos en la garantía de la salud física y mental de las personas transgénero en México, como la falta de acceso a servicios de salud especializados, la discriminación en los entornos de atención médica y la falta de capacitación adecuada para los profesionales de la salud en temas de diversidad de género y sexualidad.

Es importante continuar promoviendo la sensibilización, la educación y la capacitación en temas de género y diversidad sexual, así como garantizar políticas inclusivas y servicios de salud adecuados para todas las personas, ya que reconocer la diversidad y asumir un rol activo con mente abierta promoverá mejores relaciones de convivencia entre la sociedad.

3.3. *Bullying* hacia las personas transgénero

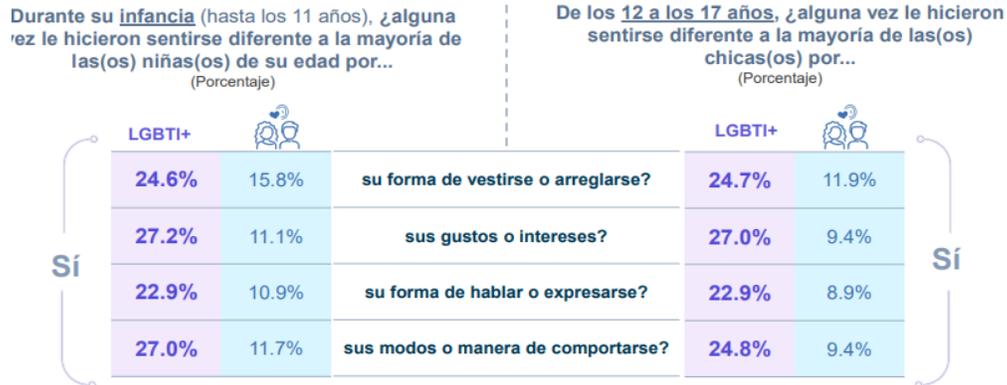
El tema del *bullying* hacia las personas transgénero es una realidad preocupante en México y en muchos otros lugares del mundo, a menudo enfrentan discriminación, acoso y violencia verbal o física debido a su identidad de género, esto puede ocurrir tanto en entornos educativos como en otros contextos sociales, trayendo graves consecuencias para su salud física y mental.

Esto puede causar estrés, ansiedad, depresión, baja autoestima e incluso llevar a problemas más graves, como el suicidio. Además, el *bullying* puede dificultar su participación en la educación y afectar su rendimiento académico. Es importante destacar que la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en México (Cámara de Diputados, 2006) reconoce la violencia por razones de género, incluida la violencia contra las personas transgénero. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para prevenir y abordar efectivamente el *bullying* hacia las personas transgénero, tiene diversas representaciones, una de ellas es la crítica a la forma de vestir.

En este sentido en la Encuesta de INEGI se incluyeron preguntas sobre ¿alguna vez le hicieron sentirse diferente a la mayoría de las(os) niñas(os) de su edad por su forma de vestirse o arreglarse? Sus gustos e intereses, forma de hablar o expresarse y sus modos o maneras de comportarse, las respuestas se muestran en la siguiente figura.

Figura 3.

Situaciones infancia y adolescencia.



Fuente: tomada de INEGI, 2021 p. 25.

Para combatir el *bullying* hacia las personas transgénero, es necesario tomar medidas a nivel individual, institucional y social. Algunas acciones que se pueden tomar son las relacionadas con la promoción para la sensibilización y la educación sobre la diversidad de género y la identidad transgénero tanto en los entornos educativos como dirigidos a la sociedad en general.

En particular, implementar políticas y protocolos claros contra el *bullying* y la discriminación en las escuelas incluyen específicamente a las personas transgénero, pero además se requiere capacitar y fomentar el desarrollo profesional entre los docentes y personal educativo sobre la identidad de género, el respeto a la diversidad y estrategia sobre cómo abordar el *bullying*.

Otro elemento muy importante es el diseño estrategias que fomenten entornos escolares seguros y respetuosos, donde se promueva el respeto a la diversidad y se sancione el acoso y la discriminación. México, vive momentos violentos y ambientes agresivos, por tanto, los niños, jóvenes y adultos vivimos en un ambiente de violencia verbal y física, pero también existe la violencia pasiva que se ve todos los días, hay intolerancia y frustración que también se canaliza con esta violencia.

Por tanto, se requiere educar para la paz, fomentar ambientes de convivencia, principalmente se requiere establecer canales de denuncia seguros y confidenciales para que las personas transgénero puedan reportar casos de *bullying* y recibir orientación, apoyo y asesoría.

3.4. La deserción de personas transgénero

La deserción escolar de personas transgénero es un problema importante que afecta a muchas personas en México y en otros lugares del mundo. Las personas transgénero a menudo enfrentan desafíos únicos y discriminación en el entorno educativo, lo que puede contribuir a una mayor tasa de deserción escolar. También pueden enfrentar barreras para acceder a una educación inclusiva y de calidad debido a la falta de políticas y medidas específicas que aborden sus necesidades.

Esto puede incluir la falta de reconocimiento y aceptación de su identidad de género, discriminación por parte de compañeros y personal educativo, falta de políticas de apoyo y protección, y falta de recursos y acceso a servicios de salud adecuados relacionados con su transición de género.

IV. Conclusiones

Para concluir se enfatiza que es importante que la sociedad en su conjunto trabaje para la eliminación de los estereotipos y prejuicios hacia las personas transgénero, promoviendo la inclusión y el respeto de su identidad de género. El *bullying* hacia las personas transgénero y hacia todas y todos los seres humanos es inaceptable y debe ser abordado de manera efectiva para garantizar un entorno seguro y respetuoso para todas las personas en México, a continuación, algunas consideraciones:

- La deserción escolar de los alumnos transgénero puede tener consecuencias negativas para su desarrollo académico, emocional y social.
- Puede limitar sus oportunidades educativas y futuras perspectivas laborales, así como tener un impacto en su bienestar general.
- Es fundamental abordar estos desafíos y garantizar un entorno educativo seguro y acogedor para los alumnos transgénero en México.
- Implementar políticas y leyes inclusivas que protejan los derechos de los alumnos transgénero y promuevan la igualdad y no discriminación en el entorno educativo, es uno de los primeros pasos de acción.
- Monitorear y recopilar datos sobre la deserción escolar de los alumnos transgénero para comprender mejor el alcance del problema y diseñar estrategias específicas de intervención.

Es importante que los esfuerzos para abordar la deserción escolar de los alumnos transgénero se realicen en colaboración con la comunidad transgénero, organizaciones de la sociedad civil y expertos en educación y diversidad de género, para garantizar que las soluciones sean efectivas y respeten los derechos humanos y necesidades de las personas transgénero, haciendo valer su dignidad como personas.

V. Referencias

Anodis (2023) 8 asociaciones de apoyo para personas trans en la CDMX. <https://anodis.com/8-asociaciones-de-apoyo-para-personas-trans-en-la-cdmx/>

Bonan, C. y Guzmán, V. (s/a). Aportes de la teoría de género a la comprensión de las dinámicas sociales y los temas específicos de asociatividad y participación, identidad y poder. Recuperado de: <https://www.cem.cl/pdf/aportes.pdf>

Cámara de Diputados (2003) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>

Cámara de Diputados (2006) Ley General para la Igualdad Entre Mujeres y Hombres. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>

Cámara de Diputados (2021) Ley General de Educación Superior. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH) (2008). Algunas precisiones y términos relevantes. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/mandato/precisiones.asp>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2017) La CDHDF hace un llamado a respetar y garantizar los derechos humanos de las personas LGTBTTI. <https://cdhcm.org.mx/2017/06/la-cdhdf-hace-un-llamado-a-respetar-y-garantizar->

CONAPRED. (2012). Guía para la acción pública contra la homofobia. Colección Guías para la acción pública, 1ª ed. México. <https://bit.ly/3Ub2RpZ>

De Yogyakarta, P. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Yogyakarta, Indonesia: Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos.

Domínguez, C. M., Ramírez, S. V., & Arrivillaga Quintero, M. (2018). Acceso a servicios de salud en mujeres transgénero de la ciudad de Cali, Colombia.

Gutiérrez, J. H. A. (2022). Reflexiones para una ley integral de personas travestis, transgénero y transexuales en México y análisis para su integración a las cárceles mexicanas federales y locales por la comisión de un delito.

INEGI (2021) Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endiseq/2021/doc/endiseq_2021_r

INEGI (2022) Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417->

Jiménez Rodríguez, M. Á. (2015). Procesos de reivindicación de los derechos humanos ante el discurso discriminatorio de la heteronormatividad: estudio cualitativo con cinco hombres gais de la gran área metropolitana, San José, Costa Rica 2015.

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. http://www.diputados.gov.py/simore/Compendio_Onu_Simore_2022.pdf

Naciones Unidas (1966). Pacto internacional de derechos civiles y políticos. <https://www.mre.gov.py/simoreplus/Adjuntos/Informes/CCPR%20N%C2%BA%203>

OEA (2022). Relatoría sobre los derechos de las personas LGBTI. <https://bit.ly/3SoTnqC>

OMS (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Ginebra. <https://bit.ly/3QMGVi6>

ONU (2013). Organización de Naciones Unidas, Orientación Sexual e Identidad de Género en el Derecho Internacional de los Derechos humanos. Disponible en: <http://acnudh.org/wpcontent/uploads/2013/11/orentaci%C3%B3n-sexual-e->

Sánchez-Bello, A. (2015). Perspectivas teóricas de género: status questionis del impacto en el sistema educativo. *Convergencia*, 22(67), 111-127. Recuperado, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000100005&lng=es&tlng=es.

Salguero Juan y Seva, JM y Penna Tosso, M (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. *Journal of Inclusive Education*, 1(1), 96-107.

Secretaría de Gobernación. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/ConstitucionPolitica.pdf

SEP (2022) Estadística e indicadores. Indicadores y pronósticos. Reporte de indicadores educativos. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>

West, C. y Zimmerman, DH (1987). Haciendo género. *Género y Sociedad*, 1 (2), 125

Capítulo 8. La equidad de género en las universidades interculturales. Análisis de la normatividad y propuestas de acción.

Mtra. Jessica Badillo Guzmán
Universidad Veracruzana

I. Introducción

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5. Igualdad de género se plantea “Apoyo a la educación de las niñas y las mujeres, la participación y empoderamiento de las mujeres en la ciencia, los medios de comunicación y la cultura y el combate de la violencia contra las mujeres en todas sus formas (UNESCO, 2017, pág. 9), lo que constituye una de las prioridades globales en el marco de la Agenda 2030. En este marco, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de contribuir a que la violencia de género sea erradicada también en el contexto universitario, para generar una mayor igualdad y equidad entre mujeres y hombres.

En México, uno de los subsistemas más jóvenes lo constituyen las universidades interculturales (UI). Su surgimiento se dio en 2003, impulsado por el gobierno de Vicente Fox, que hizo de las UI una política pública de educación superior. Actualmente, existen 13 instituciones de este tipo y en ellas, el tratamiento de la cuestión de género toma diferentes matices. En este contexto, este capítulo describe la situación que guarda el abordaje de la equidad de género en las UI, recuperando elementos teóricos, legislación vigente y un conjunto de propuestas para hacer de estas instituciones espacios respetuosos de la dignidad de las mujeres, de su derecho a la educación y a una vida sin violencia, para coadyuvar al logro del ODS 5.

II. La violencia de género en educación superior

La violencia de género es un problema cuyo estudio no es reciente, sin embargo, ha cobrado auge -paulatinamente- en educación superior en los últimos años. Aguilar Ródenas, et al (2009), en un estudio sobre el tema en España, encuentran que las instituciones de educación superior (IES) son contextos en donde se ejerce hostilidad hacia las mujeres, observable en realidades como el acoso sexual, la misoginia, que no son catalogados como problemas, sino como cuestiones “normales” en el currículum, debates o discusiones. Todo ello se convierte en “un mecanismo de subordinación y opresión hacia las mujeres que se vive en el día a día universitario” (pág. 89). Lo anterior no es ajeno al contexto mexicano, en donde, desde sus inicios, el nivel terciario estuvo masculinizado y no fue sino hasta la masificación de la universidad, en los años sesenta y setenta, que las mujeres accedieron a la formación en dicho nivel.

Güereca Torres (2022) sostiene que, cuando se estudia la violencia de género, y en particular la que se ejerce contra las mujeres en la educación superior, es necesario reconocer a las universidades como espacios de poder machista y patriarcal. En la misma línea, Varela Guinot (2020) afirma que las universidades son espacios generizados en los que se reproducen las desigualdades de género. En este sentido, no es raro que se considere como “normal” que los puestos directivos sean ocupados por hombres, que todavía en pleno siglo XXI se crea que existen “carreras para hombres y para mujeres” donde la división del trabajo en “masculino o femenino” persiste, o que los discursos estén plagados de connotaciones sexistas y misóginas que se validan recurrentemente. En este sentido, la misma Güereca Torres sostuvo en un trabajo previo que:

La violencia epistémica de género, el sexismo, y la discriminación conforman prácticas de inequidad del espacio universitario, que históricamente ha sido androcéntrico por producir y reproducir conocimientos científicos y profesionales hechos mayoritariamente por hombres y sobregeneralizando su experiencia humana como experiencia de humanidad (2017, pág. 15)

De este modo, el estudio de la violencia de género en las IES requiere una mirada amplia sobre diversas problemáticas que se intersecan en el espacio universitario, tales como la desigualdad de género, la inequidad, la discriminación, la legitimación de lo masculino sobre lo femenino, que se suman a la ausencia de datos estadísticos sobre violencia contra las mujeres (y contra otros grupos vulnerabilizados), y el poder patriarcal (Lagarde, 2015) como parte de una cultura organizacional que no permite que el problema sea visibilizado, abordado y atendido.

III. Normatividad vigente en materia de género, aplicable a las instituciones de educación superior

3.1. Leyes federales en materia de género o prevención de violencia de género.

A nivel nacional, se cuenta con dos referentes en materia de género: la Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres, y la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, aprobadas en 2006 y 2007, respectivamente. En la primera, el Estado Mexicano reconoce las desigualdades y establece medidas para erradicarlas; la segunda define los tipos y modalidades de violencia, y los lineamientos para garantizar el derecho a vivir sin violencia por parte de las mujeres. A partir de estas, las entidades generan sus propias leyes y reglamentos; por su parte, las instituciones de educación superior deben generar sus propios instrumentos en la materia.

3.2. Género en la Ley General de Educación Superior

En la Ley General de Educación Superior (LGES) 2021 hay cinco artículos que abordan la cuestión de género y en ello, acciones específicas que las IES deben llevar a cabo, como lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1.
Género en la Ley General de Educación Superior.

Artículo	Contenido asociado a la cuestión de género
Art. 7, frac. V.	Fomento del desarrollo humano del alumnado a partir de igualdad entre los géneros y respeto a derechos humanos.
Art. 8, frac. XX.	En el nombramiento de autoridades, actuar con perspectiva de género (paridad).
Art. 10, frac. VII a IX.	Generación de políticas institucionales, como: Transversalidad de la perspectiva de género en funciones universitarias. Eliminación de estereotipos en los planes y programas de estudios. Igualdad entre mujeres y hombres. Erradicación de la violencia de género.
Art. 42	Prevenir y atender con especial énfasis la violencia de género.
Art. 43, frac. I, II y III.	IES como espacios libres de violencia y discriminación. Tres ámbitos de acción: institucional, académico, entorno de la prestación del servicio.
Art. 49, frac. XV y XVI.	Paridad de género en órganos colegiados y cargos unipersonales.

Fuente: Elaboración propia con base en LGES (2021).

Particularmente en los ámbitos de acción, se encuentran enunciadas acciones (Tabla 2) que bien pueden configurarse como indicadores para la equidad de género en educación superior.

Tabla 2.
Ámbitos de acción para la equidad de género en educación superior.

Ámbito	Indicadores de equidad de género
Institucional	Diagnósticos. Protocolos. Instancias con personal capacitado. Violencia hacia las mujeres como causa grave de responsabilidad. Formación y capacitación de la comunidad universitaria. Programas de detección de violencia. Promoción de cultura de la denuncia. Transversalización de la perspectiva de género.
Académico	Contenidos educativos con perspectiva de género. Investigación multidisciplinaria en materia de género.
Entorno de la prestación del servicio	Senderos seguros de acceso a la institución. Condiciones de seguridad en el entorno urbano de las IES. Instalaciones sanitarias dignas. Medidas en transporte público para la seguridad de las mujeres en sus trayectos académicos y laborales. Transporte escolar exclusivo para mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos indicadores, las universidades interculturales -y las instituciones de educación superior en general- tienen referentes para incorporar acciones con perspectiva de género. Sin embargo, el abordaje del género y la inclusión de la perspectiva de género siguen siendo parte de los retos institucionales, e incluso cuando hay normatividad al respecto, en muchos casos son vistos como modas, como discursos aislados. Si las universidades llevaran a cabo las acciones que se enuncian en la LGES, se contaría con

espacios seguros para la formación profesional y en el posgrado de las mujeres, y más en las interculturales, donde además las estudiantes indígenas y rurales enfrentan diferentes discriminaciones y exclusiones, incluso desde sus familias (Segura Salazar, et al, 2022). ¿Qué se ha hecho al respecto en las UI? En el siguiente apartado se presenta este análisis.

IV. Abordaje del género en las universidades interculturales. Un análisis

El subsistema de universidades interculturales (UI) se constituye como uno de los más innovadores en el sistema de educación superior mexicano. Con 13 instituciones al 2023, representa una oportunidad educativa para la población rural y principalmente indígena del país. En las 13 entidades en las que operan, se cuenta con leyes en materia de igualdad de género y acceso a una vida libre de violencia para las mujeres (Tabla 3).

Tabla 3.

Universidades interculturales y legislación en materia de género en su entidad federativa.

Universidad	Año de creación	Entidad Federativa	Ley Estatal en materia de género
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2005	Sinaloa	<ul style="list-style-type: none"> Ley de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia para el Estado de Sinaloa (2007). Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Sinaloa (2009).
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2003	EDOMEX	<ul style="list-style-type: none"> Ley de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres del Estado de México (2010). Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del Estado de México (2008).
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2004	Chiapas	<ul style="list-style-type: none"> Ley de desarrollo constitucional para la igualdad de género y acceso a una vida libre de violencia para las mujeres (2023).
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2005	Tabasco	<ul style="list-style-type: none"> Ley estatal de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2008). Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Tabasco (2018).
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2005	Veracruz	<ul style="list-style-type: none"> Ley para la igualdad entre mujeres y hombres para el estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2009). Ley número 235 de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2008).
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006	Puebla	<ul style="list-style-type: none"> Ley para el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Puebla (2007). Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Puebla (2008).
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2006	Michoacán	<ul style="list-style-type: none"> Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Michoacán de Ocampo (2009).
Universidad Intercultural Maya	2006	Quintana Roo	<ul style="list-style-type: none"> Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Quintana Roo (2007).

de Quintana Roo (UIMQROO)			<ul style="list-style-type: none"> • Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Quintana Roo (2009). • Reglamento de la ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Quintana Roo (2010).
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2006	Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento de la ley número 494 para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Guerrero (2017). • Ley número 494 para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Guerrero (2010).
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	2011	SLP	<ul style="list-style-type: none"> • Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de San Luis Potosí (2015). • Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia para el estado de San Luis Potosí (2019).
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH)	2012	Hidalgo	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia para el estado de Hidalgo (2007).
Universidad Intercultural de Baja California	2021	BC	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia para el estado de Baja California (2008). • Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Baja California (2015).
Universidad Intercultural de Colima UIC	2022	Colima	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Colima (2008). • Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de Colima (2009).
Universidad Intercultural de Campeche UICAM	2023	Campeche	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del Estado de campeche (2007). • Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del estado de campeche (2007).
Universidad Intercultural de Tlaxcala	2023	Tlaxcala	<ul style="list-style-type: none"> • Ley que garantiza el acceso a las mujeres a una vida libre de violencia en el estado de Tlaxcala (2007).

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el surgimiento de las primeras universidades interculturales y de la legislación en materia de género a nivel federal, se dio en México casi de manera paralela.

No obstante, de las 13 universidades interculturales, solamente seis cuentan con normatividad en materia de género y, en todos los casos, se trata de documentos muy recientes: año 2020 en adelante, como se aprecia en la Tabla 4. Además, en dos casos no se llega a legislación como tal, sino que hay un pronunciamiento (Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo) y una declaración (Universidad Intercultural de San Luis Potosí).

Tabla 4.

Normatividad en materia de género en las Universidades Interculturales.

Universidad Intercultural	Documento	Año
Universidad Intercultural del Estado de México	Protocolo para la prevención, atención y sanción de la violencia de género, hostigamiento sexual y acoso sexual de la Universidad Intercultural del Estado de México.	2021
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, acoso, Hostigamiento y conductas de discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).	2020
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	Pronunciamiento de "Cero tolerancia" a las conductas de acoso sexual y/o laboral y hostigamiento sexual y/o laboral de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. No hay reglamentos todavía.	2020
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	Protocolo de atención y sanción para el acoso y hostigamiento sexual universitario.	2020
Universidad Veracruzana Intercultural	Protocolo para atender la violencia de género en la Universidad Veracruzana.	2020
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	Protocolo de atención, orientación, asesoría, seguimiento de casos de violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y laboral.	2022
Universidad Intercultural de San Luis Potosí	Declaración para la cero tolerancia al hostigamiento sexual y acoso sexual de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí.	2021

Fuente: Elaboración propia con información de los sitios web de las universidades interculturales.

Las siete instituciones que no cuentan con documentos normativos al respecto son:

- Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa
- Universidad Intercultural de Chiapas
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
- Universidad Intercultural de Baja California
- Universidad Intercultural de Campeche
- Universidad Intercultural de Colima

V. Propuestas para la equidad de género en las universidades interculturales

¿Cómo trabajar la equidad de género desde la educación intercultural? Algunas de las propuestas de acción son las siguientes:

- Fomentando el ingreso de las mujeres, principalmente de pueblos originarios y comunidades equiparables, generando acciones para la permanencia y el egreso desde una perspectiva de equidad.
- Generando campañas para la no violencia en el espacio universitario, que favorezcan relaciones respetuosas de los DDHH, las identidades y las múltiples expresiones de diversidad entre el alumnado y el profesorado.
- Perspectiva de género en el currículum. Es propicio que el alumnado desarrolle una formación con perspectiva de género, que deconstruya las formas de discriminación y de violencia presentes en la sociedad en el ejercicio de las profesiones. (Buquet Corleto, et. al., 2010) Para ello, es fundamental que se reflexione en torno a cuestiones como ¿qué lugar ocupa la perspectiva de género en el currículum universitario formal, no formal y oculto?
- Transversalizar la perspectiva de género. El abordaje de los contenidos de género no debe considerarse –solamente- como un tema a agregar en el programa, como algo accesorio en los planes de estudio o incluso en los programas de desarrollo institucional, sino que debe comprenderse que las relaciones de desigualdad entre los géneros se manifiestan de manera concreta en todos los ámbitos. “La perspectiva de género debe implicar a todas y todos, docentes, no docentes y estudiantes, independientemente del género, no debe pensarse como una cuestión de las mujeres” (Donoso Vázquez y Velasco Martínez, 2013).
- Creación de una unidad de género en las IES, que desarrolle acciones de prevención, atención, acompañamiento y que vele por la justicia restaurativa para las víctimas de violencia de género.
- Revisión y actualización de planes y programas de estudio, para incluir perspectiva de género, a través de materiales en formatos diversos, desarrollo de temáticas, pero también de habilidades y valores que abonen a la equidad y la no violencia.
- Campañas de difusión sobre normativas en materia de género (Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, leyes específicas estatales, normativa institucional).
- Capacitación a personal y alumnado en materia de género, tanto en normatividad, como en cuestiones teóricas y metodológicas, que les permitan desarrollar estrategias y materiales didácticos, así como actitudes favorables hacia la equidad de género.

- Programas que favorezcan una universidad segura para todas y todos, tanto en su interior, como en los itinerarios de traslado, e incluso en los horarios de los cursos, de modo que no se coloque en riesgo a las mujeres.
- Programas de concientización sobre la no discriminación y la no violencia.
- Apertura de salas maternas para estudiantes y trabajadoras que están lactando a sus hijos.
- Consideración de condiciones de alumnado (embarazo; condición de madre trabajadora o cuidadora).
- Uso de lenguaje incluyente y no sexista. La Comisión Nacional de Derechos Humanos generó en 2017 la Guía para un Lenguaje Incluyente y No Sexista, disponible en línea.
- Difundir de manera permanente los instrumentos universitarios para el abordaje de la violencia de género, tanto a nivel conceptual como en cuanto a las entidades y los instrumentos para atender casos de acoso, hostigamiento y violencia de género.
- Generar recursos digitales como videos, diaporamas, en los que se aborden temas desde la perspectiva de género.
- Socializar los materiales generados a través de espacios como la página institucional y redes sociales, para socializar estos materiales y promover su conocimiento y discusión en las EE.
- Generar una “alerta estudiantil de género” entre el alumnado, de modo que si entre estudiantes identifican situaciones de violencia de género sean comunicadas para ser atendidas.
- Promover la práctica de la solidaridad y la sororidad en la comunidad universitaria, para no ser meros espectadores cuando presenciamos un acto de violencia de género, sino que acompañemos en su denuncia, en su visibilización como un problema y no como un acto normal.
- Propiciar prácticas de lenguaje respetuosas entre estudiantes, y con respecto al género.
- Realizar talleres vivenciales, apoyados con personal de la Universidad especialista en este tema.

VI. Conclusiones

El abordaje del género en la educación superior y particularmente en las universidades interculturales implica reorientar la mirada sobre las dinámicas institucionales y en el entorno, que crean y fortalecen desigualdades en función del género, impidiendo el desarrollo igualitario de mujeres y hombres, así como de las diversas identidades de género que se encuentran en el espacio escolar.

Además, es imperante reconocer que urge construir nuevas pedagogías, nuevas formas de vivir la universidad y la construcción de la identidad profesional que promuevan, reconozcan y asuman discursos, prácticas, interacciones y contextos de formación profesional sin violencia, con base en la normatividad vigente.

Finalmente, es preciso reconocer, que además de las mujeres, otros sectores de la población se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad, discriminación, relego e incluso violencia, uno de ellos es la comunidad trans. De los 32 estados que conforman la República Mexicana, al 2023 sólo 14 han modificado sus códigos civiles en favor de los derechos de la comunidad transexual. De esos, siete cuentan con universidad intercultural: Coahuila, Colima, Hidalgo, Michoacán, Quintana Roo, San Luis Potosí y Tlaxcala. Si se trata de construir paz e igualdad de género en educación superior, es necesario que también se atiendan las necesidades de estas y otras comunidades. Es relevante que las IES sean espacios libres de violencia.

VII. Referencias bibliográficas

Aguilar Ródenas, C., Alonso Olea, M. J., Melgar Alcatud, P., & Molina Roldán, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 85-94.

Buquet Corleto, A; Cooper J. y Rodríguez Loredo H. (2010). Sistema de Indicadores para la equidad de género en instituciones de Educación Superior. Instituto Nacional de las Mujeres. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/eisistindi.pdf>

Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de currículum y formación de profesorado*; 17(1): 71-88. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>

Güereca Torres, E. R. (2017, julio-diciembre). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro: Género y educación superior*, 74, 12-32. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929>

Güereca Torres, E. R. (2022). Violencia de género en las IES. Ponencia dictada en el marco del XVI Curso interinstitucional “Debates Contemporáneos en la educación superior”, del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en su sexta sesión. <https://www.youtube.com/watch?v=EdpM7DBUQPE>

Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores.

Ley General de Educación Superior (20 de abril de 2021). Diario Oficial de la Federación, México.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (01 de febrero de 2007). Diario Oficial de la Federación, México.

Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres (02 de agosto de 2006). Diario Oficial de la Federación, México.

Segura Salazar, C. M., Soto Espinoza, Y., Castilejos López, W., Badillo Guzmán, J. (2022). Mujeres indígenas. Experiencias y sentidos en torno a la universidad. *Diálogos sobre educación*, 13, 25, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1134>

UNESCO (2017). La UNESCO avanza. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Autor.
https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, e556. DOI: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>

Capítulo 9. Reinventando la Universidad: Conectando los ODS con el ámbito profesional

Lisbeth Paillacho Bolaños

Universidad de Sevilla

Dra. Betsaida Alexandre Barajas

Universidad de Sevilla

Dr. José Ángel Pérez López

Universidad de Sevilla

I. Introducción

La Tercera Conferencia Mundial de la Educación Superior celebrada en la ciudad de Barcelona en mayo de 2022 por la UNESCO, destacó por un lado, el papel estratégico que tiene la Educación Superior en la búsqueda de soluciones a las amenazas actuales que atentan contra la paz y la sostenibilidad de la vida en el planeta y por otro, el reconocimiento de que no es suficiente la especialización disciplinaria y que se requieren enfoques transdisciplinarios, debiendo no solo formar profesionales en un área del conocimiento en particular, sino profesionales integrales que sean también ciudadanos conscientes de su responsabilidad en la búsqueda de soluciones a las cuestiones complejas que enfrentamos como sociedad.

De esta forma, se requiere que las universidades se reinventen y desarrollen acciones encaminadas a la construcción de sociedades más sostenibles, solidarias, resistentes y pacíficas, poniendo la ciencia y la tecnología al servicio del bienestar humano y del planeta, teniendo como guía para ello los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), exigiendo por ende un mayor compromiso de estudiantes, profesores, autoridades y demás miembros de la comunidad universitaria.

En este sentido, si bien desde la Universidad de Sevilla (US) se vienen realizando diversas iniciativas para sensibilizar a la comunidad universitaria en cuanto a la necesidad de conocer y trabajar en conjunto en la promoción de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la realidad, es que estas iniciativas representan un pequeño porcentaje. Un instrumento aplicado a los alumnos de los grados de Finanzas y Contabilidad (FICO) de la Facultad de Turismo y Finanzas (FTF) y de las diversas menciones del grado de Ingeniería Informática de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSII), muestra el escaso conocimiento que tienen sobre los ODS y la errónea percepción que tienen de que los mismos no guardan relación alguna con el grado que cursan. De allí que se decida incorporar dentro de uno de los temas del contenido programático en una de las asignaturas del grado de FICO y de las diversas menciones del grado de Ingeniería Informática, una metodología de trabajo diferente en el que se demuestre la necesidad de conocer y analizar el impacto que tienen los ODS en la aplicación de su ejercicio profesional.

Este trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero se muestra el papel de la Universidad en la promoción de los ODS. En el segundo y tercero se expone la metodología seguida y el análisis de resultados. En cuarto lugar, se muestran dos ejemplos de cómo incorporar en los contenidos programáticos los aspectos fundamentales de las ODS vinculados con el ámbito profesional en particular. Finalmente, el quinto apartado presenta las principales conclusiones.

II. El papel de las Universidades en la promoción de los ODS

Tras darse por finalizada la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior en mayo de 2022, se estableció una “Hoja de ruta”, emanada de las jornadas de reflexión realizadas entre todos los participantes y en la cual, se llamaba a la urgencia de que la Universidad debía reinventarse y transformarse ante un mundo también cambiante. La pandemia del 2020 mostró al mundo que existen nuevas amenazas y retos que debemos enfrentar y ante lo cual, las Universidades juegan un papel fundamental, debiendo abrirse a interactuar más con su entorno y poner sus saberes al servicio de la sociedad, demostrar una mayor responsabilidad social, no solo a nivel de la institución sino de cada uno de sus miembros: alumnos, profesores, personal técnico y de apoyo, autoridades, entre otros.

Este nuevo contexto mundial, exige que la universidad mire los problemas que enfrenta el planeta como la pobreza, el cambio climático, los diferentes conflictos armados, la restricción a la libertad y la democracia, entre otros, y proponga soluciones, mostrando un mayor compromiso con su entorno y formando profesionales completos, íntegros, que no solo estén bien formados a nivel de conocimientos, sino que también se preocupen por los problemas que afectan al mundo y sean los líderes que promuevan los cambios que se deben plantear en un medio lleno de desigualdades e injusticias.

Destaca, asimismo, la importancia de las tecnologías en todo este proceso. La pandemia dejó en evidencia la brecha digital que impide que una gran parte de la población pueda acceder a mejores condiciones de vida. Se debe aprovechar las innovaciones y tecnologías para crear mejores y mayores oportunidades para todos. Es así como el llamado general de la conferencia es “Reinventar la educación superior”, pues ante un mundo tan cambiante es inútil seguir siendo estático y continuar haciendo lo mismo, porque es inaceptable que siendo la universidad la responsable de formar a los futuros profesionales, sea un ente cerrado e inerte.

Así, la guía que marcará el camino que debe seguir la Universidad para hacer frente a esta transformación lo constituyen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), debiendo asumir estos lineamientos, no solo en su funcionamiento operativo, sino incorporándolo en los diferentes contenidos programáticos de todos los grados, promoviendo así la formación de profesionales con un alto nivel de responsabilidad social, validando de esta forma su misión en la sociedad.

En tal sentido, se decide realizar este estudio en la Facultad de Turismo y Finanzas (FTF) y la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSII) en virtud de la orientación al sector empresarial de los grados ofertados y la relevancia de estas disciplinas en el mercado laboral. Asimismo, la elección de una facultad en el área de conocimiento de las ciencias sociales (FTF) y otra en el área de las ciencias experimentales (ETSII), permite establecer un comparativo entre dos enfoques disciplinarios diferentes.

La metodología seguida ha sido aplicar, en primer lugar, una encuesta a los alumnos de la FTF y la ETSII a fin de realizar un diagnóstico inicial sobre el nivel de conocimiento, aceptación y compromiso con relación a los ODS y, en segundo lugar, incorporar dentro de uno de los temas del contenido programático de la asignatura Sistemas y Mercados Financieros del grado de Finanzas y Contabilidad (FICO) de la FTF y de la asignatura Circuitos Electrónicos Digitales del grado de Ingeniería Informática de la ETSII, un análisis sobre cómo los ODS deben ser considerados dentro de su ejercicio profesional, demostrando así que los ODS no son meras proposiciones a cumplir por una parte de la ciudadanía y que comprenden un plan de acción real encaminado a mejorar la vida del colectivo en general, que exige la participación de todos y cada uno, ciudadanos, empresas, universidades, entidades gubernamentales, entre otros.

III. Metodología

En primer lugar, se ha diseñado una encuesta de 20 preguntas a través de la herramienta *Google Forms*, la cual fue aplicada durante los meses de octubre y noviembre del 2022 a los alumnos de la FTF y la ETSII. El instrumento ha tenido por objeto conocer el nivel de conocimiento que tienen los alumnos con respecto a los ODS y su relación con el ámbito profesional propio de cada una de estas dos facultades. Para ello, se estructuró la encuesta en 5 dimensiones a saber: Conocimiento sobre ODS; Relación con el ámbito profesional; Formación de la US en ODS; Incorporación de los ODS en el contenido programático y; Promoción y compromiso de la US con los ODS.

La mayoría de las preguntas eran cerradas y tenían como opción de respuesta tres alternativas: Sí, No y No sabe, a excepción de las preguntas 2,4,6 y 14 que eran abiertas y de la pregunta 10, cuya escala de respuesta era de seis alternativas: Charlas, Jornadas, Clases, Trabajos de clases, Otros, No sabe.

Tabla 1.
Preguntas del instrumento.

Dimensión	Ítem	Pregunta
Conocimiento sobre ODS	1	¿Tienes conocimientos sobre los ODS?
	2	¿Cuáles son los ODS que más conoces?
	3	¿Crees los ODS son importantes en forma general?
	4	¿Por qué?
Relación con el ámbito profesional	5	¿Crees que en el desarrollo de tu actividad profesional te será necesario conocer y aplicar los ODS?
	6	¿Cuáles ODS consideras que pudieran guardar relación con tu ámbito profesional?
	7	¿Consideras que es necesario que las empresas tengan conocimientos sobre los ODS?
	8	¿Crees que los ODS guardan más relación con carreras como educación, trabajo social, que con carreras como la tuya?
Formación de la US en ODS	9	¿Has recibido algún tipo de formación en la US con relación a los ODS?
	10	¿A través de qué actividades has recibido formación de la US con relación a los ODS?
	11	¿Crees que es importante que la US de formación a sus alumnos en cuanto a los ODS?
Incorporación de los ODS en el contenido programático	12	¿Estarías de acuerdo de que se incorporaren contenidos asociados con los ODS en algunas de las asignaturas que cursas?
	13	¿Crees que es necesario incorporar los ODS en los contenidos programáticos de algunas asignaturas?
	14	¿De qué forma consideras que deberían incorporarse los ODS en los contenidos programáticos?
	15	¿Crees que el profesorado tiene interés en desarrollar contenidos relacionados con los ODS en las diferentes asignaturas?
Promoción y compromiso de la US con los ODS	16	¿Crees que la US aplica los ODS?
	17	¿Tienes conocimiento sobre proyectos en los que la US contribuya o haya contribuido en la consecución de alguno de los ODS?
	18	¿Crees que la US en virtud de su misión está obligada a realizar actividades que contribuyan a la consecución de los ODS?
	19	¿Crees que la US promueve la formación de profesionales con responsabilidad social?
	20	¿Estarías interesado en participar en el desarrollo de iniciativas a través de las cuales se busque contribuir en la consecución de alguno de los ODS?

Fuente: Elaboración propia (2022).

IV. Análisis de los resultados

En total, se obtuvieron 430 respuestas del grado de FICO en la FTF y 400 respuestas en las diversas menciones de la ETSII como son: Ingeniería Informática, Ingeniería de Computadores, Ingeniería del Software, Tecnologías Informáticas, Doble Grado en Ingeniería Informática y Tecnologías Informáticas y Grado en Ingeniería de la Salud. Con la finalidad de realizar un mejor análisis de los datos obtenidos, se muestran los resultados por dimensión.

4.1. Conocimiento sobre ODS

En términos generales, se observa que más del 45% señala tener conocimientos sobre los ODS y más del 40% señala que son importantes. No obstante, el porcentaje de las afirmaciones reflejados por los alumnos de la ETSII resultan menores en comparación con los alumnos de la FTF, lo que demuestra que los grados más técnicos han tenido menos vinculación con los ODS.

Tabla 2.

Dimensión Conocimiento sobre ODS.

Dimensión	Ítem	Pregunta	FTF			ETSII		
			SÍ	NO	No sabe	SÍ	NO	No sabe
Conocimiento sobre ODS	1	¿Tienes conocimientos sobre los ODS?	48	20	32	45	23	32
	3	¿Crees que los ODS son importantes en forma general?	51	39	10	40	32	28

Fuente: Elaboración propia (2022).

Con respecto a las preguntas abiertas de esta dimensión, la pregunta 2 que pide señalar los ODS que más conocen, aproximadamente un 78% de los encuestados han hecho mención al ODS 1 Fin de la pobreza, ODS 2 Hambre cero, ODS 4 Educación de calidad, ODS 5 Igualdad de género, ODS 12 Producción y consumo responsables, ODS 13 Acción por el clima, ODS 7 Energía asequible y no contaminante; mientras que solo un 13% señaló otros ODS como el ODS 12 Producción y consumo responsables, ODS 8 Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles; en tanto que un 9% no dio respuesta alguna. Es relevante destacar que solo un pequeño porcentaje del 13% de los encuestados señalan ODS más asociadas a su ámbito profesional, mientras que la mayoría señalan ODS más generales y relacionadas con aspectos sociales.

En cuanto a la pregunta 4, se ha querido dejar abierta para indagar sobre los razonamientos y argumentos que señalan los encuestados en relación a por qué consideran que los ODS son importantes. La mayoría destaca respuestas asociadas con la solidaridad, la igualdad, la inclusión, la protección del medio ambiente, la paz, la justicia, entre otras, mencionando así de forma similar a las respuestas de la pregunta 2, percepciones generales de orden social, sin destacar argumentos más técnicos relativos a la producción, innovación, crecimiento industrial y de empleo enmarcados bajo un enfoque de sostenibilidad.

4.2. Relación con el ámbito profesional

Los resultados muestran una gran diferencia entre las respuestas dadas por los alumnos de la FTF y los de la ETSII. Así, a la pregunta 5 sobre si le será necesario conocer los ODS en su ámbito profesional, el 52% de los alumnos de la FTF reaccionan positivamente a esta afirmación, en contraste con el 38% de los alumnos de la ETSII.

Tabla 3.
Dimensión Relación con el ámbito profesional.

Dimensión	Ítem	Pregunta	FTF			ETSII		
			SÍ	NO	No sabe	SÍ	NO	No sabe
Relación con el ámbito profesional	5	¿Crees que en el desarrollo de tu actividad profesional te será necesario conocer y aplicar los ODS?	52	28	20	38	30	32
	7	¿Consideras que es necesario que las empresas tengan conocimientos sobre los ODS?	55	31	14	49	21	30
	8	¿Crees que los ODS guardan más relación con carreras como educación, trabajo social, que con carreras como la tuya?	67	13	20	78	10	12

Fuente: Elaboración propia (2022).

Por otro lado, ante la pregunta sobre la percepción que tienen sobre los ODS de que guarda relación con otro tipo de carreras, un 67% de los alumnos de la FTF respondieron afirmativamente a este señalamiento, mientras que, en el caso de la ETSII, lo hicieron en un 78%. En términos generales, se observa que los alumnos de la ETSII no consideran necesario en su ámbito profesional conocer los ODS y que está más asociado a otro tipo de carreras, lo que denota un claro desconocimiento sobre los ODS y su impacto en todos los ámbitos profesionales como la industria.

Al indagar en el ítem 6 cuáles ODS consideran que pudieran guardar relación con su ámbito profesional, se obtienen pocas respuestas y destacan principalmente el ODS 9 Industria, innovación e infraestructura, el ODS 12 Producción y consumo responsables, ODS 7 Energía asequible y no contaminante. Este resultado reafirma el análisis expuesto en la anterior dimensión con respecto a la poca conexión que observan los alumnos entre los ODS y su futuro ámbito profesional.

4.3. Formación de la US en ODS

Las respuestas de ambas facultades coinciden en destacar que no más del 25% de los alumnos han recibido formación en la US con relación a los ODS, lo cual, representa un nivel bajo de formación dando indicios de un bajo nivel de compromiso de la US en cuanto a la difusión y formación en el ámbito de los ODS. Ahora bien, aun cuando ambos señalan una baja formación, un 58% de los alumnos de la FTF señala que consideran importante que la US forme a sus alumnos al respecto, mientras que, en el caso de los alumnos de la ETSII, las opiniones se encuentran muy divididas, pues solo a un 38% le parece importante, casi el mismo porcentaje de alumnos que opinan lo contrario, y un 30% no lo tiene muy claro.

Tabla 4.
Dimensión Formación de la US en ODS.

Dimensión	Ítem	Pregunta	FTF			ETSII		
			SÍ	NO	No sabe	SÍ	NO	No sabe
Formación de la US en ODS	9	¿Has recibido algún tipo de formación en la US con relación a los ODS?	25	45	30	18	62	20
	11	¿Crees que es importante que la US de formación a sus alumnos en cuanto a los ODS?	58	29	13	38	32	30

Fuente: Elaboración propia (2022).

En cuanto a la pregunta 10, relacionada con el tipo de actividades a través de las cuales ha recibido formación sobre ODS en la US, de las 6 alternativas de respuesta, un 40% señala que, a través de charlas, un 17% a través de clases, un 8% a partir de la realización de trabajos asignados por los profesores en clases, 4% mediante jornadas, en tanto que un 21% menciona otras modalidades y un 10% dice no saber. Se observa que un bajo número de alumnos han recibido formación a partir de las clases impartidas por los profesores, lo que confirma la escasa incorporación de contenidos asociados con los ODS dentro de los contenidos programáticos.

4.4. Incorporación de los ODS en el contenido programático

Esta dimensión resulta clave en este estudio, pues permite identificar el grado de interés del alumno en cuanto a incorporar los ODS en el contenido programático de las asignaturas. Si bien una media del 40% están de acuerdo con que se incorporen estos temas, solo el 30% piensa que es necesario y entre un 27% y 33% opina que los profesores estarían interesados en desarrollar estos contenidos. Es importante destacar la percepción que tienen los alumnos de sus profesores, a los cuales consideran sin interés de desarrollar estos contenidos, lo que merece una adecuada reflexión por parte de decanos y autoridades de las escuelas y facultades involucradas en este estudio, para establecer mayores acciones con el profesorado, para incentivarlo de la necesidad de que actualice los distintos programas de estudio en el marco de los ODS.

Tabla 5.
Dimensión Incorporación de los ODS en el contenido programático.

Dimensión	Ítem	Pregunta	FTF			ETSII		
			SÍ	NO	No sabe	SÍ	NO	No sabe
Incorporación de los ODS en el contenido programático	12	¿Estarías de acuerdo de que se incorporaren contenidos asociados con los ODS en algunas de las asignaturas que cursas?	43	27	30	37	35	28
	13	¿Crees que es necesario incorporar los ODS en los contenidos programáticos de algunas asignaturas?	31	37	32	30	38	32
	15	¿Crees que el profesorado tiene interés en desarrollar contenidos relacionados con los ODS en las diferentes asignaturas?	33	45	22	27	43	30

Fuente: Elaboración propia (2022).

En esta dimensión se plantea la pregunta 14 para ser respondida de manera libre, con la finalidad de identificar las alternativas que más pudieran agrandar a los alumnos para incorporar los ODS en los contenidos programáticos de sus asignaturas. Lamentablemente, fue poco respondida por los alumnos, especialmente los de la ETSII, destacando entre algunas de las respuestas dadas, la realización de trabajos en equipo sobre la aplicabilidad de las ODS en sus respectivos ámbitos profesionales, así como la posibilidad de realizar prácticas en algunas organizaciones donde puedan apreciar en el día a día la aplicación de los ODS.

4.5. Promoción y compromiso de la US con los ODS

En términos generales, se observa que si bien los alumnos no consideran que la US aplique los ODS, ni tiene conocimiento acerca de proyectos que la universidad emprenda al respecto, coinciden en un 80% que la US, en virtud de su misión, está obligada a mostrar un mayor compromiso en la consecución de los ODS. Similar a la reflexión realizada en la dimensión anterior, constituye un aspecto negativo para la institución la percepción mencionada por los alumnos sobre el papel de la US en la formación de profesionales con responsabilidad social, mostrando que tan solo un 15% y un 27% de los alumnos de la FTF y de la ETSII, respectivamente, consideran que la US sí forma profesionales integrales.

Tabla 6.
 Dimensión Promoción y compromiso de la US con los ODS.

Dimensión	Ítem	Pregunta	FTF			ETSII		
			SÍ	NO	No sabe	SÍ	NO	No sabe
Promoción y compromiso de la US con los ODS	16	¿Crees que la US aplica los ODS?	22	45	33	27	42	31
	17	¿Tienes conocimiento sobre proyectos en los que la US contribuya o haya contribuido en la consecución de alguno de los ODS?	18	50	32	10	58	32
	18	¿Crees que la US, en virtud de su misión, está obligada a realizar actividades que contribuyan a la consecución de los ODS?	84	8	8	82	10	8
	19	¿Crees que la US promueve la formación de profesionales con responsabilidad social?	15	52	33	27	40	33
	20	¿Estarías interesado en participar en el desarrollo de iniciativas a través de las cuales se busque contribuir en la consecución de alguno de los ODS?	82	6	12	78	10	12

Fuente: Elaboración propia (2022).

V. Incorporación de temas asociados con los ODS dentro del contenido programático

Partiendo de los resultados obtenidos en la encuesta, se procede primero a dar a conocer, en líneas generales, que son los ODS y posteriormente, en otra sesión, se integra en uno de los temas del contenido programático de la asignatura alguna noticia, experiencia, normativas, entre otras, que expongan las diversas iniciativas, proyectos, etc., que se estén desarrollando en el mundo para dar respuesta a alguna de los ODS y que están siendo emprendidas por profesionales afines a su carrera universitaria.

De esta forma, los alumnos logran comprender que los ODS no son ajenos al desarrollo de su ejercicio profesional y que, por el contrario, constituyen el fundamento de diversas normativas, disposiciones, métodos y procedimientos que deben aplicar en su ámbito profesional, promoviendo así no solo profesionales mejor formados, sino también íntegros y con un alto sentido de responsabilidad social.

5.1. Asignatura Sistemas y Mercados Financieros del grado de FICO de la FTF

Sistemas y Mercados Financieros es una asignatura del segundo curso del grado de FICO que se imparte dos veces a la semana con una duración de dos horas cada clase y cuyo objetivo es introducir al alumno en el estudio de las características, funcionamiento y operativa de los sistemas y mercados financieros, tanto de forma genérica, como de forma particular para el caso español. El contenido programático incluye 6 temas a saber:

Características de un sistema financiero; El sistema financiero español; Entidades de Depósito; el Eurosistema; Mercado de Renta Fija y Mercado de Renta Variable.

De los temas anteriores se decide trabajar con el tema 3 “Entidades de Depósito”. Este tema tiene como objetivo analizar las entidades de crédito y profundizar en el conocimiento del sistema bancario, las regulaciones a las que está sujeta y conocer los productos que ofrecen estas instituciones. Las clases son teóricas y está programada para impartirse en 4 clases, con lo cual, se organizó discutir los contenidos del tema en las primeras dos clases y dejar las 2 últimas para desarrollar los contenidos previstos en el marco de los ODS. Así, en la tercera clase, se procedió en la primera hora a aplicar la encuesta de 20 preguntas sobre conocimiento de los ODS, para luego discutir los resultados. Seguidamente, se realiza una breve exposición sobre los ODS, qué son, cuántos son, qué comprenden, su importancia, entre otros. Se realiza una breve discusión y un debate grupal sobre lo explicado en la clase. En la segunda hora, como parte de las lecturas complementarias del tema, se realizan las lecturas relacionadas con las diversas reseñas en los medios de comunicación sobre la entrada en vigor, a partir de agosto de 2022, de la nueva normativa sobre sostenibilidad de los productos financieros y que deberán aplicar las entidades financieras sobre las preferencias de sostenibilidad de los clientes en la evaluación de la idoneidad de sus inversiones. Dicha normativa se enmarca en la Ley de Mercado de Valores, que adapta la directiva de la Unión Europea relativa a los mercados de instrumentos financieros, conocida como MiFID II. Se realiza una pequeña discusión y se prepara una lista de preguntas con las dudas que tienen sobre la aplicación de dicha normativa.

Posteriormente, para la cuarta clase, se invita a un asesor financiero que trabaja en una entidad bancaria de la ciudad para que explique en forma resumida a los alumnos sobre la aplicación de la normativa. La intervención dura unos 30 minutos y luego los alumnos realizan las preguntas que habían previamente anotado en la clase anterior y que no hayan sido respondidas en la disertación. Se abre un proceso de discusión y se despide al asesor invitado. Finalmente, en la segunda hora de la clase se realiza un debate grupal sobre el tema y se hace un análisis sobre su visión actual en relación a los ODS y su relación e importancia en su futuro ejercicio profesional.

La aplicación de esta normativa sobre la preferencia de sostenibilidad de un cliente se refiere a la decisión de integrar o no en la inversión aspectos medioambientales, aspectos sociales o inversiones que combinen ambos elementos con el buen gobierno. De esta forma, es necesario que quienes brinden asesoría financiera deban estar informados sobre las metas y objetivos dispuestos en cada uno de los ODS para así poder determinar que inversiones están promoviendo el cumplimiento de tales metas y por ende contribuyen en la protección del medio ambiente, la igualdad de género, la defensa de los derechos humanos, la protección del trabajo digno, entre otros.

Así, en el caso de las inversiones medioambientalmente sostenibles, estas deben contribuir al cumplimiento de ODS como la mitigación del cambio climático, la adaptación del cambio

climático, la sostenibilidad y protección de los ecosistemas marinos, la transición a una economía circular, la prevención y control de la contaminación o la protección y restauración de la biodiversidad y los ecosistemas, entre otros. En tal sentido, el asesor financiero debe mostrar los ratios e indicadores que posee una determinada empresa o producto financiero en relación con el cumplimiento de estas metas, para que de acuerdo con los valores e inclinaciones que tenga el inversionista ante estas cuestiones, pueda optar por aquellas inversiones que más reflejen su criterio.

Se demuestra así, la necesidad de que los asesores financieros de estas entidades cuenten con la adecuada formación para poder dar respuesta a las preguntas e inquietudes de sus clientes. Siendo la banca uno de los sectores económicos donde numerosos egresados del grado de FICO suelen demandar empleo, se convierte en un imperativo para las universidades formar a sus alumnos en esta temática, integrando dentro de las diversas asignaturas, los contenidos programáticos necesarios para formarlos de acuerdo con las exigencias profesionales actuales.

Al realizar la reflexión final de la última clase, se destaca el cambio de percepción de los alumnos y cómo al dar respuesta nuevamente al cuestionario, obtienen resultados considerablemente distintos en relación a la necesidad de actualizar los contenidos programáticos en relación con los lineamientos de los ODS, mostrando su verdadera aplicabilidad y exigencia en el ámbito profesional.

5.2. Asignatura Circuitos Electrónicos Digitales del grado de Ingeniería Informática de la ETSII

La asignatura de Circuitos Electrónicos Digitales (CED) es una asignatura del primer curso de los grados de Ingeniería Informática, Ingeniería de Computadores, Ingeniería del Software, Tecnologías Informáticas, Doble Grado en Ingeniería Informática y Tecnologías Informáticas en Ingeniería de la Salud, que se imparte dos veces a la semana con una duración de dos horas cada clase. El laboratorio se da cada 15 días dentro de este horario de clase. El objetivo principal de esta asignatura es que el alumno adquiera destrezas en el manejo de dispositivos y circuitos electrónicos. El contenido programático incluye 8 temas, los cuales parten desde la representación y codificación binaria, hasta el montaje de circuitos digitales en el laboratorio.

Se decide trabajar con el Tema 2, “Los Dispositivos Electrónicos”, el cual tiene como finalidad presentarle al alumno los conceptos básicos de circuitos electrónicos, familias lógicas, dispositivos electrónicos, así como su aplicación para la resolución de problemas propios de la ingeniería. La programación de este tema consta de 4 clases teóricas. Se organizó de manera que las dos primeras se dieran los conceptos básicos y en las dos últimas para desarrollar contenidos relacionados con los ODS. Durante la primera hora de la tercera clase se aplicó la encuesta de 20 preguntas sobre conocimiento de los ODS.

Seguidamente se realizó una exposición sobre los ODS, explicándolos y transmitiéndoles la importancia de cada uno de estos. Al final de esta clase se realizó un debate sobre la Normativa de Gestión de residuos electrónicos, en el BOE-A-2015-1762 Real Decreto 110/2015, de 20 de febrero. Esta normativa tiene por objeto regular la prevención y reducción de los impactos adversos causados por la generación y la gestión de los residuos de los aparatos eléctricos y electrónicos sobre la salud humana y el medio ambiente, determinar los objetivos de recogida y tratamiento de estos residuos, y los procedimientos para su correcta gestión, trazabilidad y contabilización. Por último, para finalizar la clase se analizan algunas lecturas sobre la generación de basura electrónica y emprendimientos de economía circular que permite dar una segunda vida a los dispositivos electrónicos contribuyendo en la lucha contra el cambio climático, previniendo la generación de residuos.

Posteriormente, para la cuarta clase, se invita a un representante de una ONG, que trabaja en proyectos de prevención de generación de residuos electrónicos, quien realizó una intervención de 30 minutos, explicándoles los beneficios que se logran, presentándoles todo lo que todavía hay que hacer para mejorar esto, ya que después del COVID con el auge tecnológico se ha generado un aumento de estos residuos. A todo esto, también explicó que la nueva Ley de Residuos de abril de 2022, estipula la prohibición de destruir los productos eléctricos y electrónicos no vendidos, obligando a las empresas que estos sean destinados preferentemente a la donación y la reutilización. Luego, se realizó un proceso de discusión con el representante de la ONG. Finalmente, se realizó un debate grupal sobre el tema y se hizo de nuevo un sondeo sobre la visión actual en relación a los ODS, así como su importancia en su ejercicio profesional. Todo esto permitió que los estudiantes visualizaran otra realidad, así como oportunidades laborales dentro del tercer sector.

VI. Conclusiones

Los resultados demuestran que, si bien los estudiantes tienen escaso conocimiento sobre los ODS y la relación que estos guardan con su ámbito profesional, señalan que la Universidad debería contribuir más activamente en la consecución de los ODS, poniendo así sus saberes en beneficio de la sociedad. Asimismo, manifiestan un alto interés en que la Universidad integre dentro de los contenidos programáticos de diversas asignaturas, la formación necesaria en cuanto al aporte que su profesión puede realizar para lograr alcanzar las metas propuestas en los ODS.

La visualización de normativas, así como de experiencias y proyectos a nivel mundial que desde su ámbito profesional son desarrollados para contribuir en la consecución de los ODS, ha permitido que los alumnos comprendan la aplicación de los ODS en su futura práctica profesional y su importancia en la construcción de una mejor sociedad. De allí, la necesidad de que los contenidos programáticos sean actualizados en el marco de los ODS, mejorando así la formación de los futuros egresados, no solo a nivel de los conocimientos especializados en su área sino a nivel de su formación integral como actor fundamental de una nueva ciudadanía global. De esta forma se busca que los alumnos, a partir de sus

conocimientos, promuevan iniciativas que den respuesta a las metas impulsadas por los ODS.

Esta iniciativa se enmarca dentro del cumplimiento de la meta 4.7 del ODS 4, que busca alcanzar una educación con calidad, asegurando que todos los alumnos adquieren los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y valores como la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad social, entre otros, contribuyendo así en la construcción de una nueva ciudadanía global.

VII. Referencias bibliográficas

Europa Press (02 de Agosto de 2022). [Entra en vigor la norma que obliga a las entidades financieras a aplicar preferencias de sostenibilidad. Estrategias de Inversión. Recuperado de https://www.estrategiasdeinversion.com/actualidad/noticias/otras/entra-en-vigor-la-norma-que-obliga-a-las-entidades-n-547135](https://www.estrategiasdeinversion.com/actualidad/noticias/otras/entra-en-vigor-la-norma-que-obliga-a-las-entidades-n-547135)

Fundación Ecotic (2023). *Noticias: Nace CIRCULAR PLACE: El marketplace social de aparatos eléctricos y electrónicos*. Recuperado el día 14 de Febrero de 2023 de https://www.ecotic.es/es/2948059/Noticias/Categoria-1/Nace-CIRCULAR-PLACE_-_marketplace-social-aparatos-electricos-electronicos.htm

Gallego González, A. (28 de Julio de 2022). La otra cara de la era tecnológica: la imparable exportación de basura electrónica. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/planeta-futuro/3500-millones/2022-07-28/la-otra-cara-de-la-era-tecnologica-la-imparable-exportacion-de-basura-electronica.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. 2022. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible. Barcelona.

Unesco (2022). *Mas allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la Educación Superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

Capítulo 10. Percepción del alumnado universitario para la mejora de la práctica docente

Prof. José Ramón Mora Márquez

Universidad de Huelva

Prof. María Victoria Díaz Ruiz

Universidad de Huelva

I. Introducción

Conocer la percepción del alumnado respecto a la práctica docente puede aportar datos que ayude a aumentar la calidad, y, por consiguiente, la mejora de la misma. Por ello, esta investigación se encuadra en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) propuesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AG-ONU,) en el año 2015, para transformar nuestro mundo. Este cuarto objetivo está definido como: «Educación de Calidad» y prueba de ello es este estudio, cuya finalidad es la mejora de la praxis docente para el próximo curso 2023/2024, mejorando y actualizando diferentes aspectos que influyen como pueden ser los recursos, la evaluación, la metodología etc. Para interpretar los datos se requiere de una profunda reflexión de los resultados para que, una vez combinados con la experiencia del docente, se transforme en conocimiento aplicable en el aula (Imbernón, 2016; Vezub, 2007). Y para hacerlo más didáctico, la discusión de los resultados se esboza en forma de retos deseables y alcanzables, con el único fin de la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, la satisfacción profesional del docente.

Por ello, es necesario contar con el alumnado, conocer sus pensamientos e inquietudes, qué les ha resultado útil y qué no, qué modificarían o qué eliminarían. La percepción del alumnado no es condición *sine qua non* para llevar a cabo modificaciones, pero, sin lugar a duda, es una voz imprescindible y a tener en cuenta.

Hacer partícipe al alumnado en aspectos relacionados con la práctica docente conlleva dos premisas. La primera es que, al ser partícipes de ella, tienen derecho a expresar su opinión, sus intereses y a que se oigan sus distintos puntos de vista (Apple y Beane, 2000). Por otro lado, fomentar valores democráticos ayuda a que esta forma de vida se difunda, primeramente, en la sociedad y a continuación, a que estos valores democráticos arraiguen y cristalicen en los centros educativos donde los futuros docentes llevarán a cabo la enseñanza. Tener en cuenta como docente diferentes aspectos que alberga el currículum oculto (Torres- Santomé, 2005) y fomentar un currículum negociado (Traver-Martí, Moliner García y Sales Ciges, 2019) donde se tenga en cuenta los intereses del alumnado, tiene como finalidad que las escuelas sean más democráticas.

Se pretende analizar diversas estrategias o dimensiones en este estudio, avanzando hacia una evaluación formativa dónde prime la retroalimentación del docente al alumnado (Morales y Fernández, 2022), la creación de producciones, el suministro de materiales de calidad y el trabajo en equipo.

El estudio se realiza para conocer una realidad concreta y accesible con el fin de actuar sobre ella y modificarla si fuese necesario. No obstante, existen otros estudios recientes donde se amplía la muestra para conocer una realidad más panorámica (Pérez-Van-Leenden, 2019; Jensen y Ottesen, 2022).

En conclusión, conocer la percepción del alumnado respecto a la praxis docente conlleva un ejercicio de higiene profesional, dónde a través de la reflexión se produzca una mejora de las enseñanzas y de la formación docente.

II. Metodología

La naturaleza de este estudio es de tipo cuantitativo (CITA) y para lograr los objetivos se desarrolla una investigación tipo encuesta, la cual se apoya en un diseño de tipo general descriptivo, de carácter analítico e interpretativo.

En primer lugar, esta investigación tiene como objetivo principal conocer la percepción del alumnado universitario respecto a las diferentes características y particularidades que rodean la práctica docente. Para ello, a continuación, se presenta la tabla 1, la cual nos facilita la codificación de las categorías analizadas junto con el contenido y los objetivos específicos asociados.

Tabla 1.

Tabla de categorías, contenidos y objetivos.

Categoría	Contenido	Objetivos
Estrategia	Estrategias para el desarrollo de la docencia.	Establecer cuáles han sido las estrategias docentes y del alumnado más beneficiosas.
Material	Recursos y materiales proporcionados.	Conocer qué recursos y materiales han sido de más provecho.
Apoyo	Ayudas al alcance del alumnado para alcanzar los objetivos.	Identificar los apoyos más relevantes para el alumnado.
Evaluación	Técnicas e instrumentos de evaluación.	Discernir cuáles han sido las técnicas e instrumentos de evaluación de más utilidad.
Rendimiento	Rendimiento alcanzado tanto personalmente como en equipo.	Señalar qué tipo de rendimiento ha sido más valioso.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta el instrumento y su validación, se elaboró un cuestionario ad hoc compuesto de 17 ítems vinculados a 5 categorías (estrategia, material, apoyo, evaluación y rendimiento), con un formato de preguntas tipo Likert de 6 puntos (0= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo). Este cuestionario fue previamente validado siguiendo la técnica de “Juicio de expertos” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martinez).

En cuanto al procedimiento llevado a cabo para la recogida de los datos, se estableció la fecha del examen ordinario de la asignatura para asegurarse el máximo de respuestas posibles. De ese modo, al finalizar la prueba, el alumnado respondió de manera anónima y confidencial a las diferentes preguntas propuestas y los datos obtenidos fueron tratados mediante el *software SPSS Statistics 22*.

Adentrándonos en la población y la muestra de la investigación, la investigación se desarrolló con el alumnado de la asignatura de Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) perteneciente al grado de Educación Social durante el curso académico 2022/2023 en la Universidad de Huelva. La población comprende el total de alumnado matriculado en la asignatura y está compuesta por 97 alumnas y alumnos (59 en el turno de mañana y 38 en el de tarde). Para la muestra, se recogieron 91 cuestionarios correspondiente al total del alumnado que acudió a la realización del examen.

Para comprender el contexto en el que se circunscribe la investigación, se analizan tres preguntas demográficas que se realizan en el cuestionario. En primer lugar, se observa como el 92,3% (84 respuestas del total de la muestra) de los participantes son mujeres frente al 7,7% (7 respuestas) que son hombres. Del mismo modo, se aprecia como un 31,9% es de Huelva capital, un 22% de la provincia de Huelva, y el resto, un 45,1% de fuera de la provincia de Huelva.

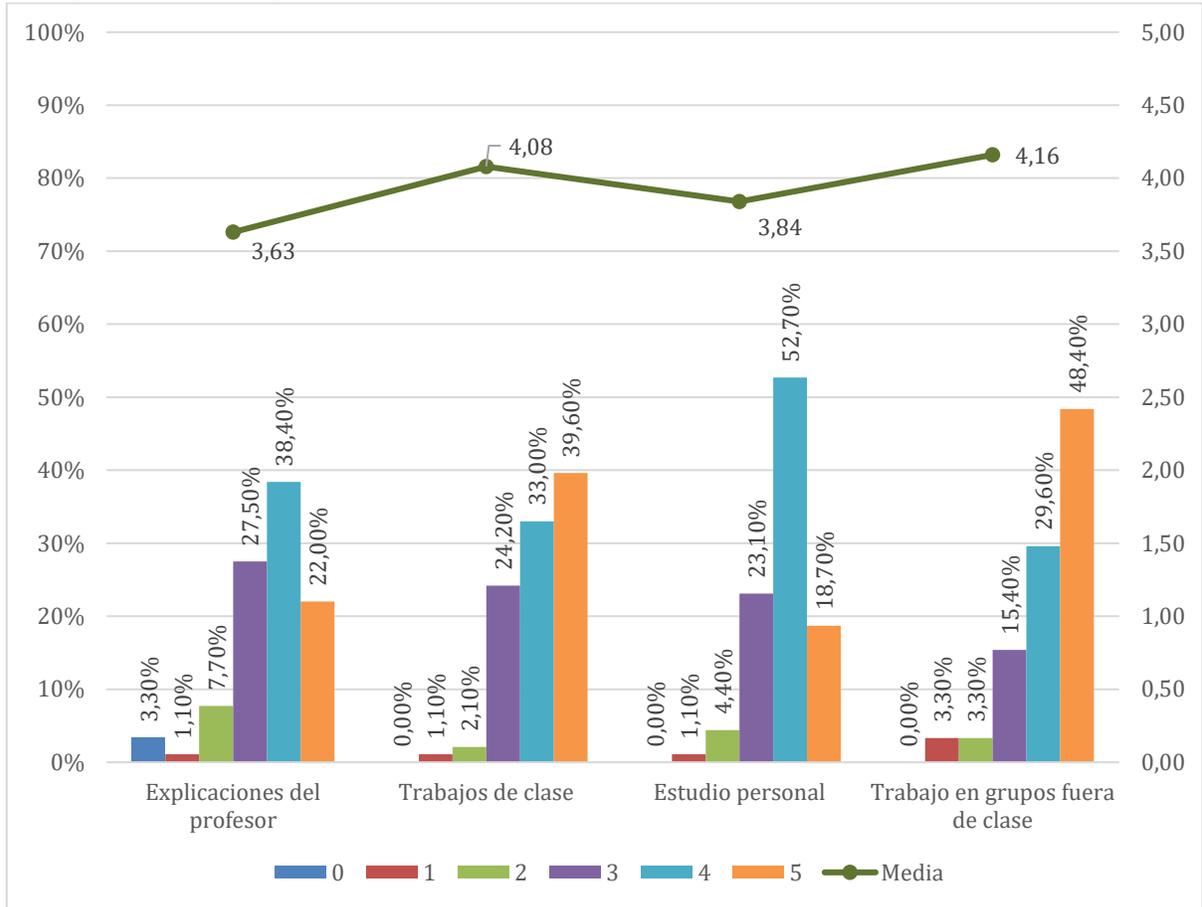
III. Resultados

Una vez tratados los datos mediante el *software* SPSS v22, se van a organizar los resultados mediante las 5 categorías anteriormente presentadas, compuestas cada una de ellas por varios ítems. Cada gráfico representado está compuesto por dos ejes: el de la izquierda donde se mide el porcentaje de respuesta dado para cada punto y el eje la derecha para medir la media representada en puntos (de 0 a 5). Se expresa en gráficos para dilucidar la acumulación de datos y esclarecer lo que arrojan los resultados.

3.1. Categoría 1: Estrategia

A continuación, se presenta el gráfico de la primera categoría, compuesta por los cuatro primeros ítems. En ella, se pretende analizar cuál es la percepción del alumnado respecto a la utilidad de las diferentes estrategias que pone en marcha el profesorado durante la práctica docente.

Figura 1.
Categoría 1: Estrategia.



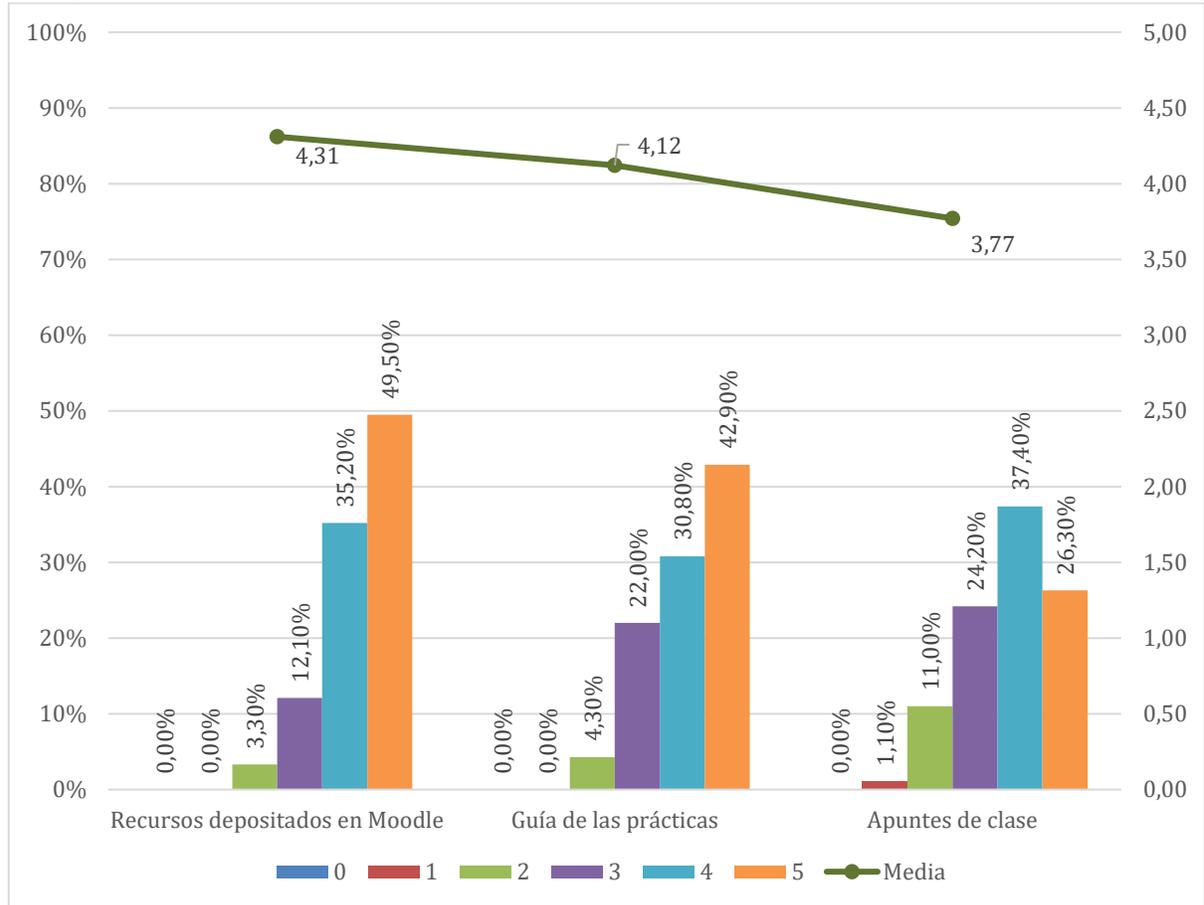
Fuente: elaboración propia.

Primeramente, se observa cómo hay una propensión hacia las estrategias de tipo práctico respecto a las teóricas. Así, tienen una media más elevada los trabajos de clase y el trabajo en grupo fuera de clase ($\bar{X}= 4,08$ y $4,16$ respectivamente) respecto a las explicaciones del profesor y el estudio personal ($\bar{X}= 3,63$ y $3,84$). Además de ello, es significativo como en las estrategias de carácter práctico el punto 5 están muy cercanas al 40 y 50 %, mientras que en la de carácter teórico no alcanza en ningún caso en 25%.

3.2. Categoría 2: Material

En esta segunda categoría, atendiendo a los diferentes materiales expuestos y utilizados por el alumnado, estos han sido los recursos depositados en *Moodle*, la guía de las prácticas para seguir la hoja de ruta en su elaboración y los apuntes de clase recogidos por el alumnado.

Figura 2.
Categoría 2: Material.



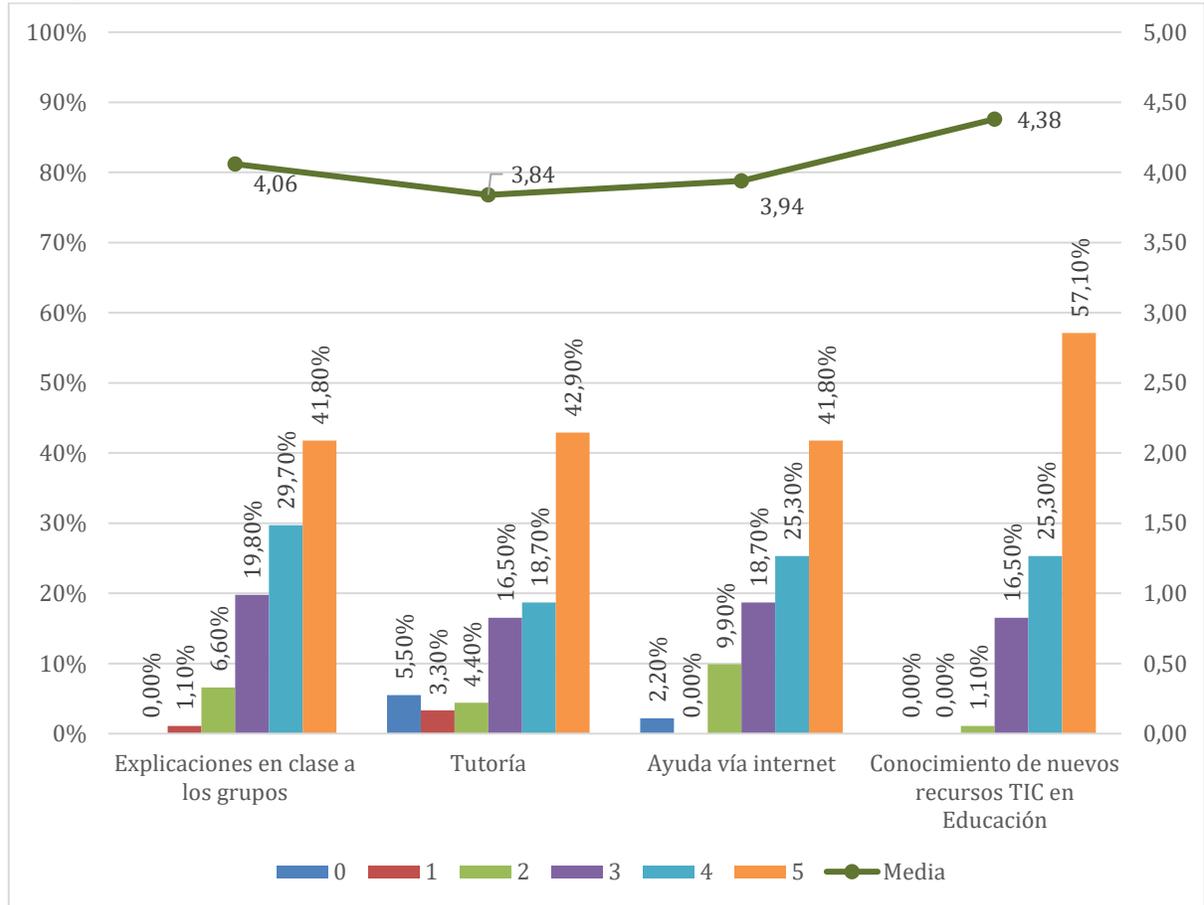
Fuente: elaboración propia.

Avanzando en la segunda categoría, se profundiza en cuál es la percepción del alumnado respecto a la utilidad de los diferentes materiales utilizados. Así, podemos comprobar con la curva de la media va en decrecimiento siendo los recursos depositados en *Moodle* son los mejor valorados ($\bar{X}= 4,31$) seguido de la guía de las prácticas ($\bar{X}= 4,12$) y por último los apuntes de clase ($\bar{X}= 3,77$). La mayor diferencia se observa entre los apuntes de clase (siendo 4 la opción más elegida) y el resto de los materiales donde la elección mayoritaria ha sido 5. Esto se debe a que los apuntes de clase no son determinantes en la nota de la asignatura, lo verdaderamente imprescindible está subido a *Moodle*.

3.3. Categoría 3: Apoyo

Antes de adentrarnos con los resultados de esta tercera categoría, es necesario apuntar que existen 11 valores perdidos distribuidos de la siguiente manera: 8 (8,8%) valores perdidos en el ítem de tutoría, 2 (2,2%) en el ítem de la ayuda vía internet y 1 (1,1%) en el de las explicaciones en clase a los grupos.

Figura 3.
 Categoría 3: Apoyo.



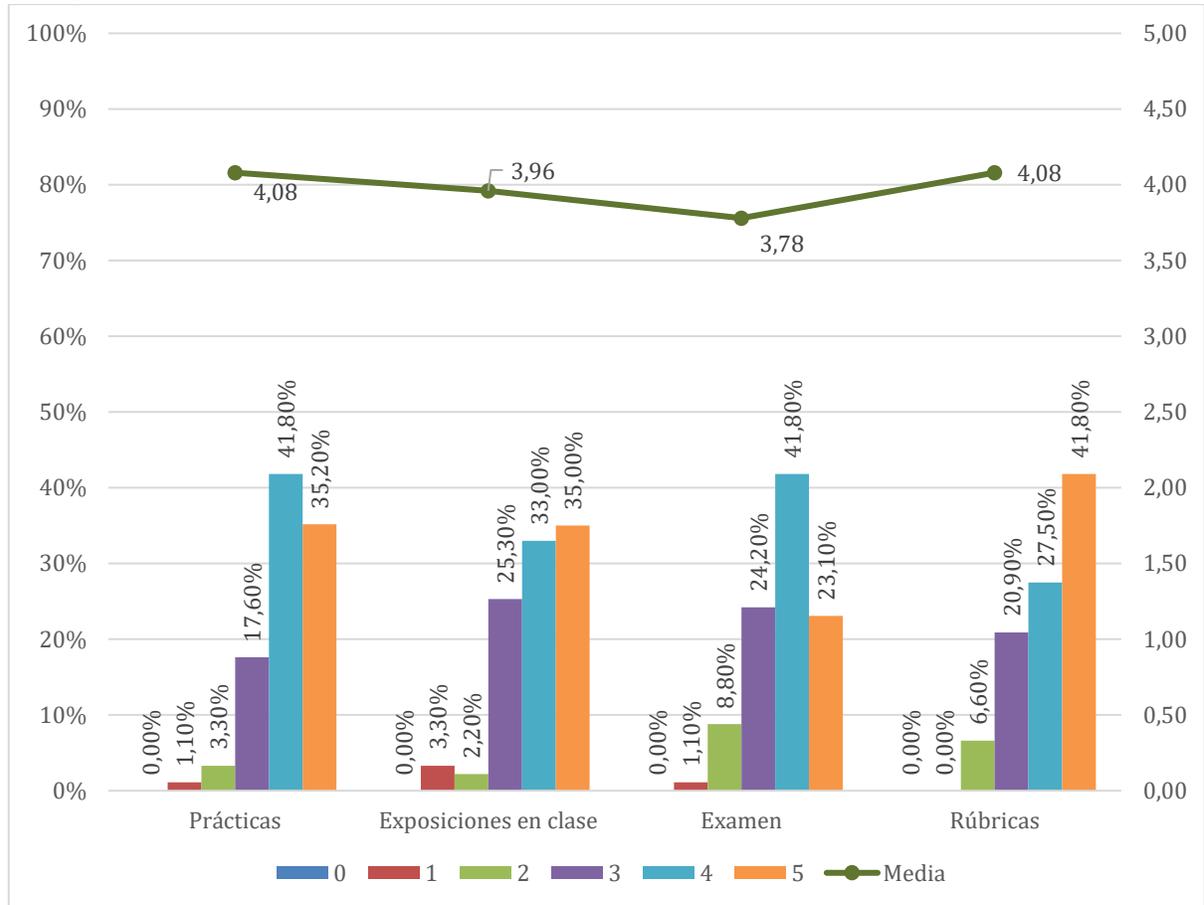
Fuente: elaboración propia.

Los diferentes apoyos de los que dispone el alumnado constituyen la tercera categoría de esta investigación. Destaca por encima de los demás, con una \bar{X} de 4,38 el conocimiento de nuevos recursos TIC, lo cuales, han sido tratados en mayor medida en las prácticas desarrolladas por el alumnado. Con una \bar{X} similar, están las explicaciones en clase a los grupos (\bar{X} =4,06), las tutorías (\bar{X} =3,84) y la ayuda vía internet (\bar{X} =3,94).

3.4. Categoría 4: Evaluación

Figura 4.

Categoría 4: Evaluación.



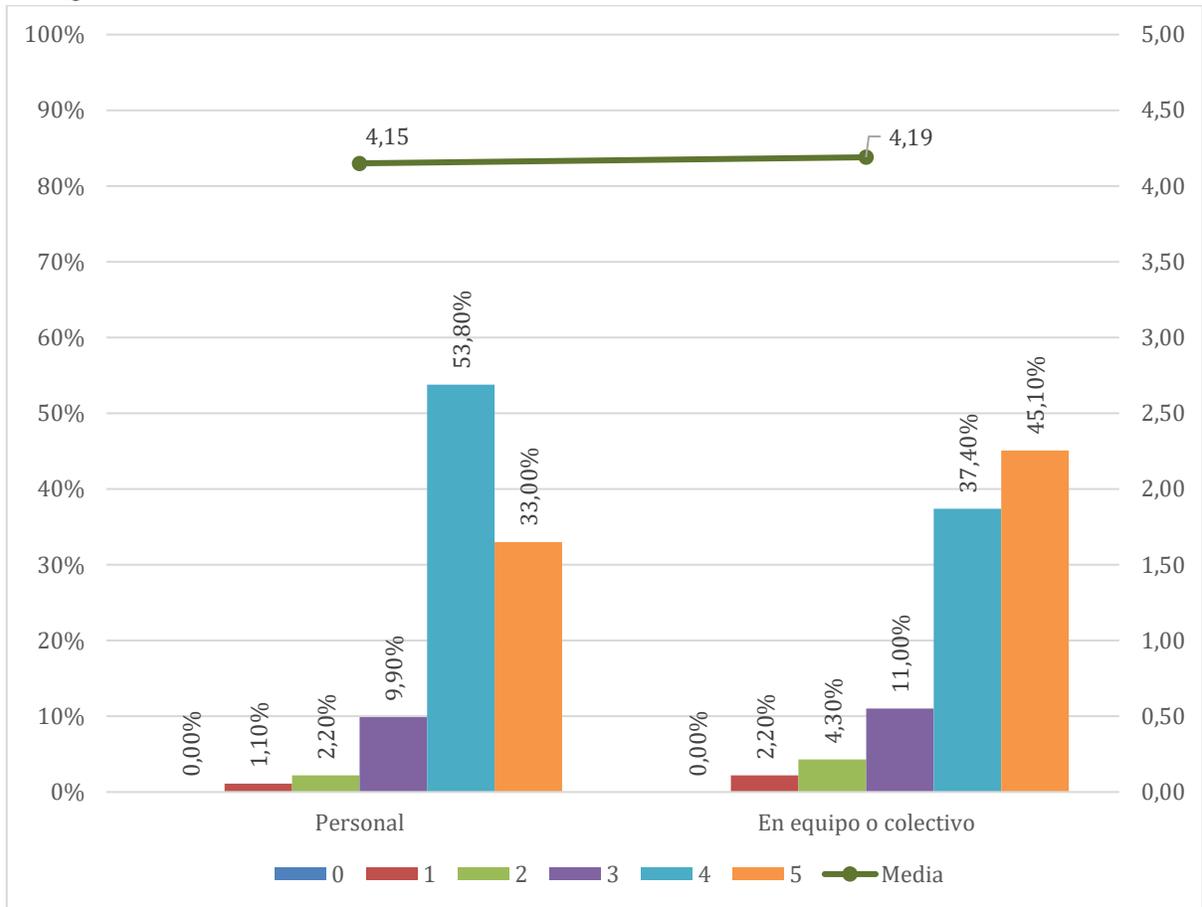
Fuente: elaboración propia.

Nos adentramos en la segunda categoría poniendo de relieve los diferentes aspectos que rodean a la evaluación y que el alumnado considera de utilidad. A primera vista destaca como los exámenes ($\bar{X}= 3,78$) constituye la estrategia de evolución peor valorada. En cambio, con una misma valoración ($\bar{X}= 4,08$) y casi con una relación indivisible debido a la naturaleza de ambas, las prácticas y las rúbricas son los elementos con mejor valoración. Este binomio atiende a que en la asignatura las rúbricas sirven para establecer los criterios de evaluación de las propias prácticas. Por último, con una \bar{X} de 3,96, las exposiciones de clase también demuestran que han sido de utilidad para una gran mayoría de la clase.

3.5. Categoría 5: Rendimiento

La búsqueda de la comparación entre dos tipos de rendimiento (personal vs en equipo) previsiblemente antagónicas, pero con más similitudes que las que se observan a primera vista, comprende la última categoría de este estudio.

Figura 5.
 Categoría 5: Rendimiento.



Fuente: elaboración propia.

En esta última categoría, se pretende extraer cómo percibe el alumnado que ha sido su rendimiento durante el desarrollo de la asignatura tanto de forma personal como en equipo. Aunque la \bar{X} de ambos son similares (4,15 y 4,19 respectivamente), hay un detalle que aún las diferencia más. Mientras que, en el rendimiento en equipo, el valor más elegido ha sido el 5 (45% del alumnado), en el rendimiento personal ha sido el 4 (53,8 % del alumnado). Estos resultados muestran como existe una propensión hacia la afirmación de que el alumnado está más satisfecho con el rendimiento en equipo que con el personal.

IV. Discusión, Conclusiones y Retos

Una vez extraídos, sistematizados y analizados los datos que forman este estudio, se van a discutir los resultados obtenidos teniendo en cuenta las categorías en las que se agrupan los ítems.

Analizando los resultados de la primera categoría (Estrategia), se observa como las estrategias que tienen una perspectiva más orientada a la práctica educativa y sobre todo a otorgar de funcionalidad y sentido los conocimientos propuestos durante el proceso de enseñanza, están mejor valoradas que las que tienen un corte más encaminado a lo teórico y probablemente más abstracto y descontextualizado. Esto alude a las recomendaciones que se hacen desde los gobiernos de España y gran parte de Europa para poner en práctica el aprendizaje centrado en competencias existiendo diversos ejemplos de ellos en la educación superior (Gleason Rodríguez y Rubio, 2020; Villa Sánchez, 2020).

Ahondando en la segunda categoría (Material), es significativo como los apuntes de clase tienen una media inferior respecto a los recursos depositados en *Moodle* y la guía de las prácticas. A diferencia del resto, los apuntes de clase tienen que ser elaborados por el propio alumnado, mientras que las guías y los recursos depositados en *Moodle* son proporcionados por el docente.

Mediante la investigación, el conocimiento de nuevos recursos TIC en educación ha sido el apoyo de más utilidad para el alumnado en la tercera categoría. Es, sin duda, la media más alta de un ítem en todo el estudio. Esta característica también está íntimamente relacionada con las conclusiones extraídas en la primera categoría acerca de la funcionalidad de los aprendizajes. Conocer nuevos recursos TIC para la mejora de la educación social proporciona muchas de las herramientas necesarias para enfrentarse a una realidad profesional próxima.

Por último, en cuanto al rendimiento experimentado por el alumnado demuestra la satisfacción propia que puede llegar a producir el trabajo en equipo. No cabe duda de que el trabajo en equipo puede provocar fricciones y desencuentros cuando las ideas y los pensamientos no se encaminan en una misma dirección. Sin embargo, también se producen sinergias y la suma de los esfuerzos hace que se multipliquen los resultados (Pozuelos 2020).

A consecuencia de estas discusiones de los resultados, se pretende establecer una serie de retos a cumplir a corto plazo como premisa de la mejora docente:

En primer lugar, podría ser aconsejable establecer la gran mayoría del trabajo práctico de la asignatura en el horario presencial y el estudio más teórico trabajarlo en casa. El alumnado solicita más trabajo práctico y funcional, reduciendo las clases magistrales. Por ello, la metodología de *clase invertida* podría ser una buena opción para poner en funcionamiento durante el próximo curso y comprobar si se alcanzan los objetivos.

Por otro lado, sigue siendo una buena opción depositar los recursos necesarios en *Moodle* junto a la guía de las prácticas. Por ello, el reto de centrará en actualizar la información y a la misma vez establecer una carpeta de material imprescindible para un tema y otra de material complementario para quien quiera saber más. Se seguirá presentando nuevos recursos TIC en el ámbito de la Educación Social, actualizándolo y proporcionando nuevos recursos que vayan apareciendo (por ejemplo, la inteligencia artificial).

Por último, al ser el examen el apoyo de menor utilidad, el reto podría ir dirigido al aumento de la puntuación de la tarea individual en los trabajos en grupo para que así haya más ítems evaluables individuales y sean sustituidos por el examen.

Todas estas conclusiones y retos extraídos de los resultados proporcionan las claves para que se produzca una modificación parcial de la guía docente, principalmente en el apartado de la evaluación, para ajustarlo a las necesidades y a la realidad del alumnado. Por lo tanto, como futuras investigaciones, cabría la posibilidad de realizar de nuevo el cuestionario el próximo curso y hacer una comparativa entre ambos para comprobar la evolución.

V. Referencias bibliográficas

Apple, M.W. y Beane, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez (2009). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

Gleason Rodríguez, M.A. y Rubio, J.E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y rol docente. *Revista Educación*, 44(2).

Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.

Jensen, R. y Ottesen, E. (2022). Unfolding teaching practices in higher education courses: Cases from school leadership programs. *International Journal of Educational Research*, 112.

Morales, M y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. SM

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.

Pérez-Gómez, Á. I. y Soriano, E (2021) *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Ediciones Morata.

Pozuelos, F. J., García-Prieto, F. J. y Rodríguez -Miranda, F. P. (2021). *El currículum integrado en la práctica: el trabajo por proyectos. Fundamentos, orientaciones y experiencias*. Editorial Laboratorio Educativo.

Torres-Santomé, J (2005) EL currículum oculto. Ediciones Morata

Traver-Martí, J. A., Moliner García, O. y Sales Ciges, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 11 (1), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *Revista de docencia universitaria* 18(1), 19-46.

Capítulo 11. Creando una Biblioteca Universitaria Sostenible: LIJ y ODS en la Universidad de Cádiz

Dra. Lucía-Pilar Cancelas-Ouviña

Universidad de Cádiz

Víctor Manuel Comesaña Mora

Universidad de Cádiz

Rut Ester Roma Béjar

Universidad de Cádiz

I. Introducción

El 25 de septiembre de 2015, en la Asamblea General de Naciones Unidas, 193 países se sumaron al reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobando la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En dicha asamblea se marcó la Agenda que gira en torno a cinco ejes centrales: personas, paz, planeta, prosperidad y alianzas (las 5 Ps en inglés: Planet, People, Prosperity, Peace, Partnership) y está organizada en torno a 17 objetivos y 169 metas con la finalidad de favorecer un desarrollo equilibrado del planeta sobre tres ejes básicos: la perspectiva social, la economía y el enfoque ambiental. Cada ODS representa una problemática apremiante a nivel mundial y pretenden concienciar a la humanidad a tomar acción para dar respuesta a estas áreas prioritarias.

A nivel estatal, la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España aprobó en 2021 el documento “España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo” para seguir avanzando en la sostenibilidad.

Las universidades españolas han decidido alinearse con la Agenda 2030 y según el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (2018), “la Universidad debe incorporar a la docencia universitaria, además de los conocimientos técnicos, las competencias y capacidades genéricas vinculadas a la transmisión de valores que contribuyan a formar ciudadanos responsables y comprometidos con el Desarrollo Sostenible” (p. 3). En el caso de nuestra institución se ha aprobado el Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz (PEUCA3)¹ donde se incluye a los ODS como una de sus líneas prioritarias².

¹ <https://peuca3.uca.es/>

² <https://peuca3.uca.es/difusion/>

En palabras de Ramos Torres (2020) la educación, y en concreto la educación superior, va a tener un papel fundamental para la consecución exitosa de los ODS, ya que es la base de una labor de generación y difusión del conocimiento.

Las reformas educativas conllevan muchos cambios y estas transformaciones se pueden afrontar desde diferentes ámbitos, siendo las infraestructuras y los recursos disponibles dos factores esenciales que inciden en el éxito a la hora de afrontar los nuevos retos. Por tanto, se antoja indispensable la necesaria adecuación de los materiales curriculares que están a disposición de la comunidad educativa, porque a veces nos encontramos que las instituciones no están preparadas para dar respuesta a las nuevas demandas. Puesto que los recursos bibliográficos son un pilar fundamental en la formación universitaria, se decidió investigar si la Biblioteca de la Universidad de Cádiz está alineada con la sostenibilidad, acotando el estudio a la Colección de Literatura Infantil y Juvenil.

Este trabajo, enmarcado en el PEUCA 3, tiene como objetivo promover el conocimiento de los ODS a través de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y visibilizar los recursos que se disponen en nuestra institución, para ello se ha querido poner el foco en la colección de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Cádiz ubicada en el Campus de Puerto Real, porque se parte de la premisa que desde la biblioteca se puede contribuir de forma efectiva a la consecución de los ODS.

Esta investigación se encuadra dentro de los Modelos de Procesos para generar innovación educativa de Havelock y Huberman (1980) y sigue la estructura IMRD. Se inició en febrero de 2022 y se estructura en varias fases: 1. Fase de Diagnóstico (febrero-junio 2022) para conocer el estado de la cuestión del catálogo de LIJ de la Universidad de Cádiz en relación con los ODS, 2. Fase de Implementación (junio 2022-abril 2023) donde se adoptan medidas para la promoción de los ODS a través de la lectura de libros infantiles de ficción y no ficción y 3. Fase de Transferencia (en proceso) donde se transfieren los resultados a la sociedad elaborando material didáctico para centros educativos no universitarios.

Por tanto, en estas páginas se presenta un modelo de intervención desde la biblioteca que genere oportunidades para el conocimiento de los ODS a través de los libros y la lectura.

II. El contexto

Muchas bibliotecas españolas están implicadas en la consecución de objetivos de la Agenda 2030 y para ello han adoptado medidas diversas diseñando recursos y proponiendo iniciativas en pos de crear Bibliotecas Sostenibles (p. ej. Fundación Musol). Estos centros están promoviendo buenas prácticas para dar a conocer los ODS.

Según la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Fundación Germán Sánchez Ruipérez [FGSR], s.f.) las bibliotecas están más comprometidas con la sociedad, teniendo la función primordial de compensar desigualdades y hacer justicia social. En este marco cobra más valor abordar la lectura desde la sostenibilidad:

Las bibliotecas se están redefiniendo en la dirección de consolidarse como centros de la comunidad y cada día se hacen mayores esfuerzos para que sean reconocidas como los centros de cada comunidad, como espacios públicos de calidad -seguros como lugares de encuentro- en los que la lectura da sentido a las actividades, pero en los que las actividades no se limitan a las directamente vinculadas con la lectura.

Las bibliotecas universitarias por tradición no se dedican a la promoción de la lectura por placer o como forma de ocio al mismo nivel que las bibliotecas públicas, municipales o provinciales, que tienen una mayor vertiente social. La misión de las bibliotecas universitarias es colaborar en el logro de los objetivos de la Universidad, mediante la gestión, transformación y difusión de recursos de información, servicios y utilidades tecnológicas, contribuyendo al aprendizaje, a la generación y transferencia de conocimiento y cultura, así como a la formación integral de personas y profesionales.

Tal como se recoge en la página web corporativa, el Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones de la UCA basándose en los objetivos recogidos en el Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz y como desarrollo de su planificación estratégica, a través del Plan Universitario en Fomento del Libro, la Lectura y la Escritura, desarrolla un amplio despliegue de programas y actividades contribuyendo al desarrollo social y humanístico generado en la Universidad y para ello se promueven iniciativas como: “Este libro es para ti”, “Bookcrossing”, “Los libros olvidados”, “El libro de bienvenida” y la “Semana Universitaria del Libro”. En esta misma línea, se ha querido dar un paso más caminando hacia una Biblioteca Sostenible, tal como se verá reflejado en estas páginas.

El contexto de esta investigación es la Biblioteca del Campus de Puerto Real, donde se encuentran los fondos bibliográficos para los usuarios de Ciencias de la Educación y en cuyo Workspace se ubica la Colección de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de la Universidad de Cádiz (<https://biblioteca.uca.es/coleccion-literatura-infantil-y-juvenil/>).

Figura 1.

Biblioteca LIJ de la UCA.



Fuente: elaboración propia.

La colección de Literatura Infantil y Juvenil consta en la actualidad de 2043³ ejemplares publicados desde 1962, incluyendo obras en español, francés e inglés.

Los libros de Literatura Infantil y Juvenil publicados con anterioridad a 1957 se encuentran depositados en la Biblioteca Histórica de la UCA, ubicada en el Edificio de Servicios Centrales “Andrés Segovia” en Cádiz, por considerarse obras de interés para su conservación.

III. La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y los ODS

En la Literatura Infantil y Juvenil del S. XXI proliferan una serie de temas encuadrados en el realismo social que son el reflejo de aquellos asuntos y problemas que preocupan a la sociedad y que no son exclusivos del ámbito de la literatura con mayúsculas bajo la premisa de que todo tipo de tramas e historias tienen cabida en la LIJ. Si tradicionalmente las obras infantiles se centraban en lo maravilloso, lo fantástico, lo aventurero, el mundo de los animales, la ciencia ficción, las historias de terror, etc. nos encontramos desde el comienzo del S. XXI con un mercado literario LIJ donde es habitual ver obras con un marcado carácter social centradas en el feminismo, la violencia machista, la exclusión social, el empoderamiento de la mujer, la discriminación racial, la diversidad sexual, los diferentes modelos de familias, la adopción, la discapacidad, la inclusividad, la migración, los conflictos bélicos, el acoso escolar, el ecologismo, las redes sociales, la defensa de los derechos humanos etc. Esta nueva LIJ encaja a la perfección con los 17 ODS por su alto grado de compromiso y por ser muy sensible a las problemáticas con las que conviven los niños y niñas en su infancia.

La literatura es crucial para el desarrollo de la conciencia crítica en niños y niñas y jóvenes. Las primeras lecturas son una poderosa fuente para cambiar el mundo, ya que contribuyen a crear un imaginario colectivo y pueden modificar ideas instaladas en tiempos ancestrales y contribuir a familiarizar a los más jóvenes con los ODS. Los libros favorecen el desarrollo socioemocional y la identidad de los pequeños y les ayuda a crear el concepto de conciencia global y los hacen receptivos sobre cómo ellos pueden contribuir a mejorar el planeta tanto a nivel individual como colectivo.

La obra literaria nos invita a considerar con responsabilidad nuestra relación con el entorno humano y ambiental, aportando un impacto y una enseñanza que promueven actitudes sostenibles y eco-responsables.⁴

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR, s.f.) analiza la simbiosis de los ODS y la lectura cuando afirma que:

³ <https://bibcatalogo.uca.es/cgi-bin/koha/opac-shelves.pl?op=view&shelfnumber=1050>

⁴ Presentación Curso Verano de la UNED “Literatura del S.XXI: un cruce de caminos entre la sostenibilidad, el género, la juventud y las emociones” que tendrá lugar en septiembre de 2023. <https://extension.uned.es/actividad/idactividad/30259>

...si se pone la lectura en contacto con los ODS se está propiciando una especie de “reacción química” en la que ambos componentes pueden cobrar otro valor, pero que para el caso del fomento de la lectura induce a un nuevo comportamiento, a unos nuevos diseños y a una nueva taxonomía que ha de servir para potenciar su adecuación al siglo XXI y su relevancia en la sociedad.

La Ley Educativa española vigente, LOMLOE, para los niveles educativos no universitarios recoge la importancia de los ODS y anima a integrarlos en el aula como una estrategia para la concienciación de los ciudadanos y para la mejora del mundo. La LOMLOE indica que la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Ciudadanía Global y la Agenda 2030 se incluirán en la formación y acceso a la profesión docente. En la Disposición Adicional Sexta de la nueva Ley se contempla la formación del profesorado en todos estos aspectos:

Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Tal y como establece el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la profesión docente. De acuerdo con lo anterior, en 2022 se habrán incorporado al sistema de acceso a la profesión docente los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. Asimismo, en 2025 todo el profesorado deberá haber recibido cualificación en los objetivos establecidos en la Agenda 2030” ([23], p. 122943).

Según Casas-Núñez (2021) los ODS son importantes en todas las ramas de conocimiento, y más si cabe para el estudiantado de ramas de educación (futuros/as maestros/as, profesores/as, y educadores/as), ya que educarán en la cultura de la sostenibilidad a las nuevas generaciones (p. 1062).

En un mundo cada vez más globalizado, la educación debe transformarse y adecuarse a estas realidades emergentes. El estudiantado de los Grados y Postgrados del ámbito de la educación deben formarse en este sentido y conocer obras de la LIJ (de ficción y no ficción) que pueden facilitar su labor docente y servirles de herramienta en su futura vida profesional.

Por su parte, el Plan de Fomento de la Lectura (2021-2024) del Ministerio de Cultura y Deportes del Gobierno de España plantea doce desafíos, estando los ODS presentes en el Desafío 12 denominado “La lectura y la Agenda 2030” y desarrolla su Programa 10 denominado “Lectura sostenible” donde concretan:

El poder de la lectura como herramienta para favorecer la igualdad en el acceso a la cultura, el aprendizaje, el desarrollo individual y colectivo y la consolidación de la democracia, la convierte en un instrumento clave para la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (p.56).

La Organización de las Naciones Unidas en su página web a su vez destaca el rol de la narración:

La narración de historias es una herramienta de comunicación eficaz que permite a los niños recordar con mayor facilidad lecciones y cualidades que pueden usar en su vida diaria. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tratan temas complejos y variados difíciles de enseñar al público infantil, el cual es nuestra mayor esperanza para lograr estos objetivos.

En nuestro país se aprecia una línea de investigación emergente centrada en la LIJ al servicio de los ODS y cada vez son más frecuentes los Congresos o Cursos de Verano sobre esta temática, como por ejemplo el *I Congreso Internacional sobre la Literatura Infantil y Juvenil y los Objetivos de Desarrollo Sostenible* organizado por la Universidad del País Vasco en octubre de 2021. También abunda la producción científica en forma de tesis doctorales, libros y artículos basada en LIJ y ODS.

IV. Diseño de la investigación

Este proyecto está llevado a cabo por un equipo interdisciplinar formado por la Dra. Lucía-Pilar Cancelas-Ouviña del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y por los Técnicos de la Biblioteca del Campus de Puerto Real, Víctor Manuel Comesaña y Rut Ester Roma Béjar, contando también con la colaboración, en la primera fase, de M^a José Ruiz Troncoso de la Asociación amigos de la Biblioteca-UCA Hypatia⁵. La investigación se integra dentro del Grupo de Investigación Télós-PAIDI HUM-748.

Se parte de una hipótesis de trabajo intuitiva:

La oferta de recursos bibliográficos de Literatura Infantil y Juvenil en materia de Desarrollo Sostenible de nuestra institución es insuficiente, el catálogo no está alineado con los ODS y no se puede satisfacer de forma adecuada a las demandas reales en materia de sostenibilidad.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Disponemos de obras de referencia de LIJ suficientes vinculadas con ODS?
2. ¿Tenemos obras que cubran los 17 ODS?
3. ¿Con el material disponible del catálogo actual se puede elaborar una Bibliografía de acceso en abierto?
4. ¿Los recursos disponibles de LIJ pueden servir de plataforma para la docencia e investigación centrada en los ODS?

A partir de la hipótesis de partida y de las preguntas de investigación se establecen los siguientes objetivos de investigación:

⁵<https://www.facebook.com/people/Asociación-de-amigos-de-la-Biblioteca-UCA-Hypatia/100085818816893/>

1. Identificar y clasificar los recursos bibliográficos de la colección de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) vinculados con los 17 ODS que se encuentran en la Biblioteca de la Universidad de Cádiz, situada en el Campus de Puerto Real.
2. Diseñar una política de compra para aumentar los fondos adquiriendo bibliografía vinculada a aquellos ODS que estén menos representados a nivel bibliográfico.
3. Elaborar una Bibliografía sobre ODS y LIJ que sirva de material de apoyo a docentes de distintos niveles educativos, a investigadores y al estudiantado universitario de Grado, Doctorado y Máster que esté interesado en trabajar los ODS a partir de la Literatura Infantil y Juvenil.
4. Poner a disposición de la sociedad los recursos que dispone nuestra institución realizando tareas de divulgación científica (jornadas, charlas, cursos) para visibilizar los ODS y la pertinencia de abordarlos desde edades tempranas a través de la Literatura Infantil y Juvenil.
5. Favorecer el fomento lector con niños, niñas y jóvenes a través de obras que permitan difundir y trabajar los ODS.
6. Crear sinergias entre el Personal Docente e Investigador y los Técnicos de la Biblioteca de la UCA formando un equipo de trabajo interdisciplinar que potencie la adquisición, etiquetación y difusión de los fondos bibliográficos, promoviendo la generación y transferencia de conocimiento y cultura.

4.1. Fases y resultados

En este apartado se expondrán cada una de las fases de la investigación con los respectivos resultados que se han alcanzado en cada una de ellas.

4.1.1. Fase de diagnóstico: estado de la cuestión

La fase 1 de Diagnóstico se corresponde con el estudio del corpus para conocer el estado de la cuestión en relación con los ODS y tuvo lugar entre febrero y junio de 2022, partiendo de una colección inicial de 1694 ejemplares. A partir del catálogo existente en esa fecha, se quería comprobar cuántas de estas obras se podrían encuadrar por su temática en alguno de los 17 ODS, teniendo en cuenta que hasta ese momento no se había considerado esta variable a la hora de adquirir recursos bibliográficos.

De acuerdo con Pirella y Ocando (2002) se deben contemplar los siguientes objetivos al establecer las bases de un modelo para el diagnóstico de recursos bibliográfico: a) complementar a la educación, b) desarrollo del currículo, c) promoción de materiales educativos, d) capacitación y perfeccionamiento del docente, e) desarrollo de creatividad, f) promoción a la lectura y g) aprendizaje permanente e investigación.

En el plan de compras de la biblioteca de la UCA se adquieren documentos propuestos por los usuarios de la biblioteca (docentes, investigadores, alumnado, personal de la UCA, egresados), también se incluyen los documentos recogidos en las bibliografías

recomendadas de las diferentes asignaturas de los Grados y Postgrados que se cursan en la universidad y asimismo se compran las novedades seleccionadas por el personal de la biblioteca.

Para proceder al estudio de un corpus de 1694 obras se establecieron criterios de selección, delimitando los géneros y limitando el estudio a las obras en lengua castellana.

Tabla 1.
Estudio del corpus: fases y criterios de selección.

FASES	Pasos a seguir en estudio del Corpus
1. Delimitación del corpus	Catálogo de Literatura Infantil y Juvenil publicado entre 1962-2022
	Volumen inicial del corpus: 1694 obras
	El estudio se centra en Literatura Infantil de Ficción (álbumes, novelas gráficas, teatro, cómics y obras poéticas de carácter monográfico) y literatura infantil de no ficción.
	Criterios de exclusión: se excluyen cómics misceláneos, antologías poéticas y cancioneros tradicionales.
	Se limita a obras en lengua castellana
2. Criterios de selección de obras	Se seleccionan obras por palabras clave del título, resumen y consulta de libros para revisar el tema y se elabora un listado inicial.
3. Estudio de campo	Una vez realizada la selección preliminar en paso anterior, se estudió cada libro in situ para relacionarlo con un ODS concreto.
	Se procede al volcado de datos en matriz de almacenamiento

Fuente: elaboración propia.

Una vez seleccionados los ejemplares y realizado el estudio, se diseñó una matriz para el almacenamiento de datos en tabla Excel para su posterior análisis estadístico.

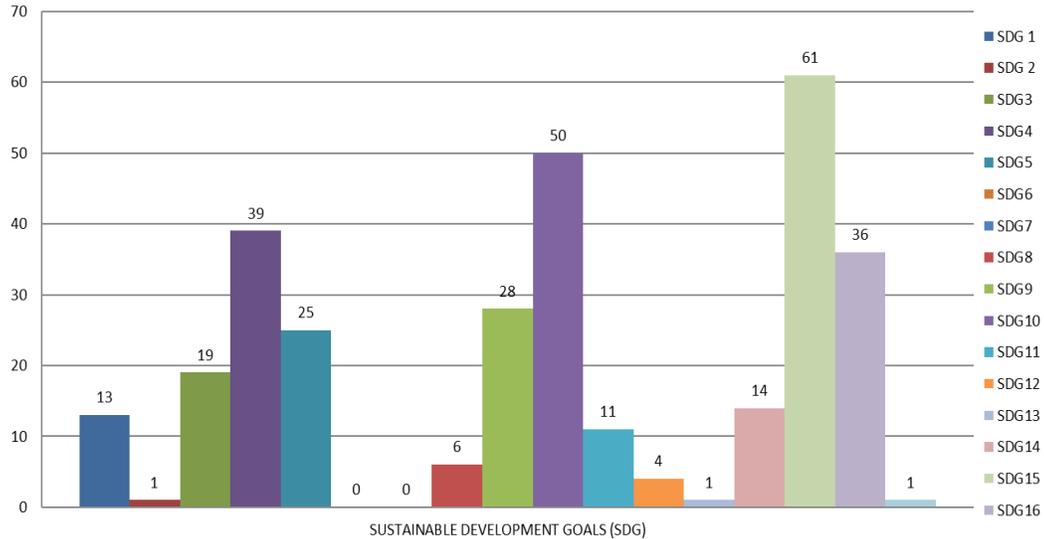
Tabla 2.
Rejilla de análisis de obras.

Título y datos del libro	Código y localización	ODS con el que está vinculado	Breve resumen
			

Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis de los datos para conocer si nuestra Biblioteca es sostenible y si existen recursos bibliográficos suficientes sobre esta temática, se obtuvieron los datos de las obras por ODS que se reflejan en el siguiente gráfico.

Figura 2.
Resultado análisis estadístico junio 2022.



Fuente: elaboración propia

Los resultados del análisis del catálogo LIJ de la Universidad de Cádiz a fecha de junio de 2022 es el siguiente:

- No tenemos suficientes obras vinculadas con los ODS en el catálogo de la UCA, solo 192 libros se encuadrarían con esta temática (11,3%). Este hecho evidencia que no había una sensibilización hacia esta temática y que las adquisiciones no estaban alineadas con un criterio específico de compra.
- Hay ODS cuya presencia es casi inexistente en el catálogo (ODS nº 2 ,6, 7, 13 y 17).
- El ODS más representado es el nº. 15 “La vida en la tierra” (61 libros), seguido del nº 10 “Reducción de las desigualdades” (50 libros).
- En mayor medida, los libros de Literatura Infantil de no ficción se encuadran en la tipología ODS.
- Es necesario aumentar la colección adquiriendo bibliografía de LIJ relacionado con aquellos ODS que tienen menor presencia.
- Si se quiere promover una Biblioteca Sostenible, las adquisiciones deben alinearse con ODS para aumentar su oferta en el catálogo.

Los resultados de esta primera fase se presentaron en las *I Jornadas sobre la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el ámbito SEA-EU* celebradas en la Universidad de Cádiz el 9 y 10 de junio de 2022. <https://sea-eu.org/sdgs-online-forum/>

4.1.2. Fase de implementación

Una vez conocido el estado real de nuestro contexto, se procedió a iniciar la Fase 2 (junio 2022- abril de 2023). La política documental seguida por el equipo de trabajo pivota en tres ejes: 1. Establecimiento de criterios de selección y adquisición de obras, 2. Diseño y elaboración de una Biblioguía que dé visibilidad al corpus temático y 3. Medidas para la difusión y explotación de los recursos bibliográficos.

En esta fase se implementan varias medidas con el apoyo de la Dirección de la Biblioteca de la UCA con el objetivo de potenciar los recursos que se quieren poner a disposición de la comunidad universitaria:

1. Política de compras alineada con ODS.
2. Política de localización de obras en sala y en el catálogo.
3. Elaboración de una *Biblioguía LIJ y ODS* para dar visibilizar y difundir los recursos existentes.
4. Cartelería de Área de Biblioteca Sostenible y folletos informativos (En proceso).

A la hora de hacer un Plan de Adquisiciones en una determinada línea hay que determinar las necesidades de los lectores y hacer estadísticas para verificar que lo que se adquiere sea de utilidad (Lastreto, 2018).

Se prosiguió con la etapa del *Rastreo Bibliográfico* para adquirir obras de calidad relevantes que pudieran ser de interés para los lectores. Se realizaron búsquedas teniendo en cuenta las sugerencias de Club de Lectura ODS de la ONU, la Guía de literatura infantil, medio ambiente y ODS (elaborada por las bibliotecas de la red RECID, bibliotecas públicas y municipales, coordinadas por el Centro de documentación del CENEAM), Guías Didácticas de ODS para Primaria elaboradas por la ONG Médicos del Mundo. Se indagó también en búsquedas en Blogs literarios, en webs de Editoriales, páginas webs especializadas (Uguburú o un Punto Curioso⁶) y en redes sociales del ámbito literario (Lecturalia, Entrelectores, Beek Goodreads).

Como se aprecia en la tabla 3 en doce meses se ha incrementado el catálogo ODS en 65 ejemplares (12,58%). Se ha aumentado 1,3 puntos la oferta y se ha cubierto la oferta en ODS que no estaban representados en catálogo.

⁶ <https://padlet.com/unpuncurioso/cuaderno-para-cuidar-el-mundo-qna1em4pfyjh7xp>

Tabla 3.
Resultado adquisiciones LIJ-ODS.

Junio 2022	Junio 2023
Colección LIJ: 1694 documentos	Colección LIJ: 2043 documentos
Libros LIJ vinculados con ODS: 192 obras	Libros LIJ vinculados con ODS: 257 obras

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.
Relación de adquisiciones por ODS.

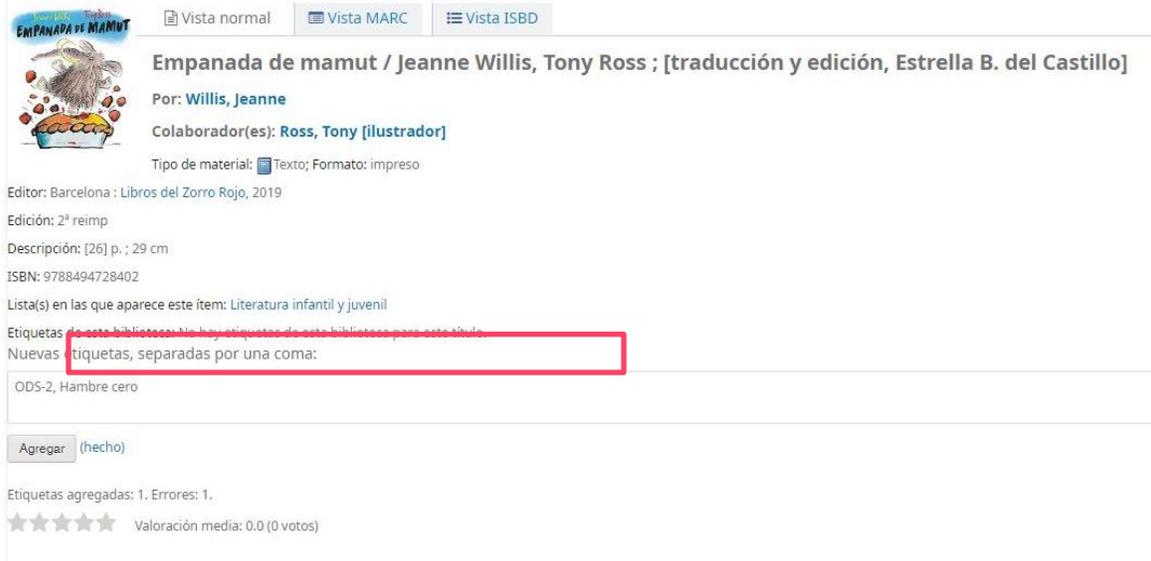
Nuevas adquisiciones por ODS desde junio 2022				
- ODS 1:	12 ejemplares		- ODS 9:	10 ejemplares
- ODS 2:	8 ejemplares		- ODS 10:	30 ejemplares
- ODS 3:	20 ejemplares		- ODS 11:	22 ejemplares
- ODS 4:	17 ejemplares		- ODS 12:	20 ejemplares
- ODS 5:	27 ejemplares		- ODS 13:	17 ejemplares
- ODS 6:	12 ejemplares		- ODS 14:	21 ejemplares
- ODS 7:	14 ejemplares		- ODS 15:	38 ejemplares
- ODS 8:	11 ejemplares		- ODS 16:	17 ejemplares
			- ODS 17:	7 ejemplares

Fuente: elaboración propia

No se debe olvidar que la Biblioteca debe ser un lugar motivador, atractivo y acogedor desde el punto de vista físico y espacial y en este caso concreto aspira también a ser inclusivo y sostenible. Una de nuestras preocupaciones es que las obras sean fácilmente localizables para promover su uso y lectura por parte de los usuarios, para que el impacto de los ODS sea mayor en la comunidad universitaria y que cuando se lea una obra concreta se tenga conciencia de que en ese libro se aborda una temática vinculada con la sostenibilidad. Para facilitar la localización de estas obras se han llevado a cabo medidas de forma virtual (acceso a catálogo online) y física (identificación de libros en sala).

Para localizar las obras en el catálogo online de la UCA se ha seguido la política del **Etiquetado social** implementada por los Técnicos de la Biblioteca. El Etiquetado Social consiste en poner una etiqueta, es decir, una palabra clave en el catálogo que se añade a un documento, que lo describe para facilitar su localización, la recuperación de la información y de los contenidos con la finalidad de orientar a los lectores.

Figura 3.
Ejemplo de Etiquetado social en catálogo UCA.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la localización de los libros en sala, se ha seguido la política de los **Tejuelos-ODS**, añadiendo en el lomo de los libros una pegatina con el logo ODS.

Figura 4.
Ejemplo de Tejuelos ODS.



Fuente: elaboración propia.

En el acceso a las instalaciones se expone un atril con el **Libro ODS de la semana** para invitar al lector a conocer las obras. Asimismo, se está diseñando cartelería, marcapáginas e indicadores que dan a conocer este proyecto y su aplicabilidad. Además, se da difusión del proyecto a través de las Redes Sociales de la Biblioteca.

Figura 4.
Libro ODS de la semana.



Fuente: elaboración propia.

Un elemento fundamental de esta investigación es el diseño y elaboración de la **Biblioguía LIJ-ODS** donde los lectores disponen de todos los recursos clasificados por ODS.

Dentro de la oferta de Biblioguías de la UCA hay tres tipos de Guías elaboradas y actualizadas por los técnicos de la Biblioteca: de aprendizaje, de investigación y temáticas. El objetivo de estas guías es servir de ayuda a nuestra Universidad, ofreciendo una amplia selección de recursos de información científica y aprendizaje de calidad.

La Biblioguía LIJ y ODS se ubica dentro de las guías temáticas y se encuentra alojada en la

url: <https://biblioguias.uca.es/subjects/guide.php?subject=literaturainfantiljuvenilODS#tab-0>

Figura 5.
Portal de la Biblioguía LIJ y ODS.



Fuente: elaboración propia.

La Bibliografía se estructura por cada uno de los 17 ODS ofreciendo una taxonomía de la LIJ en torno a los ODS. Se incluye una introducción y un apartado con enlaces de interés. Este recurso se va actualizando periódicamente e integra novedades de interés para los usuarios. Esta Bibliografía persigue coadyuvar la optimización del uso de los recursos existentes para facilitar su localización, consulta y uso con el objetivo de contribuir al conocimiento y difusión de los ODS.

El fin principal de la Bibliografía es servir de material de apoyo a docentes de distintas materias y al estudiantado de Grado, Doctorado y Máster que esté interesado en trabajar los ODS a partir de la Literatura Infantil y Juvenil. Puede servir de base para abordar e investigar los ODS utilizando obras de literatura infantil y juvenil desde la perspectiva de la educación literaria, promoción de la lectura, psicoliteratura, biblioterapia, inclusividad, educación emocional, coeducación, psicología, sociología, educación social, educación en valores...

4.1.3. Fase de transferencia

En la actualidad se está desarrollando la tercera fase consistente en la elaboración de una Guía LIJ-ODS en formato libro con una selección de obras y aplicaciones a la enseñanza no universitaria que se difundirá en centros educativos de la provincia de Cádiz durante el curso 2023-2024 para facilitar la labor docente a educadores, mediadores, bibliotecarios y todos aquellos que trabajan la promoción de la lectura con niños y jóvenes desde la sostenibilidad.

Esta fase irá acompañada de actividades de difusión y transferencia (charlas, seminarios, jornadas...) para poner al servicio de la sociedad nuestros conocimientos y recursos.

V. Conclusiones

Se seleccionó la colección de Literatura Infantil y Juvenil para realizar este estudio porque la literatura es una herramienta valiosísima para acercar los ODS a los niños y niñas desde edades tempranas. Para ello es fundamental que los futuros docentes estén familiarizados con los recursos existentes y que tengan conocimientos suficientes para realizar un fomento lector alineado con los ODS.

Es necesario que los niños, niñas y adolescentes dispongan en el aula de materiales alternativos al libro de texto que presenten los ODS no como materia enseñable, sino de una forma motivadora y atractiva. Los materiales auténticos suponen una ventaja frente a los materiales pedagógicos porque narran historias desde un punto de vista más humano, más real, y permiten abordar un abanico amplio de temas desde distintas perspectivas sobre problemas actuales acuciantes como la desigualdad de género, el cambio climático, la pobreza, la educación, la falta de agua, el hambre, etc. Con este trabajo se logra uno de los objetivos primordiales propuestos consistente en proporcionar a los mediadores un

repertorio de obras que pueden ser integradas en la práctica sin necesidad de que tengan que realizar una búsqueda de recursos porque se les facilita un inventario variado y amplio.

Tras realizar las búsquedas pertinentes para el plan de adquisiciones de obras, se aprecia un incremento de la oferta en el mercado editorial (Santillana, Edelvives, Fuendepila, Edebé, Salamandra, etc.) de obras literarias que promueven valores sociales y que han desarrollado una línea editorial específica comprometida con los ODS, lo que exige que personal especializado realice una selección adecuada de obras de calidad apartando aquellas que están cargadas de didactismo y que se alejan del fin estético que debe tener una obra literaria haciéndolas no adecuadas para la educación literaria y la promoción de la lectura.

Esta investigación ha permitido, en primer lugar, reflexionar sobre si las instituciones universitarias están preparadas para abordar este reto, estudiando el caso concreto de nuestra universidad. En este estudio hemos mostrado que los recursos existentes no cumplen esa función y que hasta el momento no existía una sensibilidad hacia los ODS por lo que es necesario el compromiso de las instituciones con inversión económica y apoyo institucional.

También se refleja que la Universidad de Cádiz, a partir del estado de la cuestión identificado en este estudio, ha decidido adoptar una política documental (prioridad de adquisiciones, selección de obras, provisión de recursos, etc.) comprometida con la sostenibilidad y ha implementado un conjunto de buenas prácticas (Tejuelo ODS, Etiquetado Social, Libro ODS del Mes, Cartelería de Área Sostenible) que trabajan en esta línea estratégica.

Una de las grandes aportaciones de este trabajo es que no se concibe a la biblioteca universitaria como un espacio con una acción limitada a los servicios bibliotecarios básicos, sino que la contempla como un agente decisivo en la docencia, en la investigación y en la formación de los usuarios y en un espacio inclusivo y sostenible.

Como producto final relevante se ofrece la Bibliografía LIJ-ODS online (<https://biblioguias.uca.es/guias/literaturainfantiljuvenilODS>) que pone todos nuestros recursos en abierto para aquellos interesados en trabajar en esta línea y que puede ser de utilidad tanto para docentes que quieran integrar de forma transversal los ODS sirviéndose de la LIJ como para universitarios, investigadores, bibliotecarios... Con este proyecto se aspira a ser un referente en materia de ODS, siendo una de las instituciones pioneras en nuestra provincia que albergan una colección especializada en LIJ-ODS.

Como línea de trabajo futuro se puede analizar otros libros de nuestro catálogo y ofrecer repertorios ODS adecuados a cada titulación, puesto que hay ODS que tienen una mayor vinculación con una titulación específica (Ciencias Ambientales, Trabajo Social, Ciencias del Mar, etc.).

Se realizará un seguimiento para comprobar el impacto de estas medidas analizando los datos de préstamo de estas obras, los accesos a la Biblioguía LIJ-ODS, el número de TFGs, TFM y tesis doctorales defendidos sobre LIJ y ODS.

Shelby Foote⁷ destaca el lugar preponderante de las bibliotecas en el contexto universitario cuando afirma que “una universidad es solo un grupo de edificios reunidos alrededor de una biblioteca. La biblioteca es la universidad” (Marquina, s.f.). En ese mismo sentido, en esta investigación se ha querido tomar como epicentro a la biblioteca para promover y dar a conocer los ODS en la Universidad de Cádiz. Este trabajo favorece la difusión de los ODS contribuyendo a fomentar una conciencia crítica y social a través de una biblioteca universitaria más sostenible que pretende crear un mundo más justo y equitativo.

VI. Referencias bibliográficas

Asociación de amigos de la Biblioteca UCA “Hypatia” (s.f.). *Inicio*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 31 de marzo de 2023 de <https://www.facebook.com/people/Asociación-de-amigos-de-la-Biblioteca-UCA-Hypatia/100085818816893/>

Biblioteca Universidad de Cádiz. (s.f.). *Colección Literatura infantil y juvenil*. <https://biblioteca.uca.es/coleccion-literatura-infantil-y-juvenil/>

Casañ-Núñez, J. C. (2021). Incorporación de los ODS en la docencia de la asignatura Lengua extranjera para maestros/as: Inglés. En J. Sussi de Oliveira y L. M. Fernández Martínez y (Eds.), *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital* (pp. 1061-1082). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/cultura-economia-y-educacion-nuevos-desafios-en-la-sociedad-digital/9788413775852/>

Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (s.f.), *ODS y lectura*. El laboratorio contemporáneo de fomento de la lectura. Recuperado el 31 de marzo de 2023. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/07/ODS-y-Lectura.pdf>

Lastreto, R. (2018). *Cómo armamos el fondo bibliográfico de una biblioteca*. Soy bibliotecario. <https://soybibliotecario.blogspot.com/>

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 2020, vol. 340, p. 122868-122953. Recuperado el 31 de marzo de 2023 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Marquina, J. (s.f.). *20 geniales frases célebres revisadas sobre bibliotecas, libros y lectura*. Julian Marquina. Recuperado el 31 de marzo de 2023. <https://www.julianmarquina.es/>

⁷ Shelby Dade Foote Jr. (1916–2005) fue un novelista, periodista e historiador estadounidense destacado por su estudio sobre la Guerra Civil estadounidense.

Médicos del Mundo (s.f.). Guías Didácticas de ODS para Primaria elaboradas por la ONG Médicos del Mundo. Recuperado el 31 de marzo de 2023. <https://www.medicosdelmundo.org/actualidad-y-publicaciones/publicaciones/guias-didacticas-de-ods-para-primaria-el-alumnado-como>

Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (2018). Informe sobre la Cooperación Universitaria para el Desarrollo 2016. <http://www.ocud.es/es/pl61/recursos/id2128/informe.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). El Club de lectura ODS. Recuperado el 31 de marzo de 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/book-club-archive/>

Pirella, J. & Ocando, J. (2002). El desarrollo de las actitudes hacia el conocimiento y la investigación desde la biblioteca escolar. <http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num19/articulo4.pdf>

Plan de Fomento de la Lectura (2021-2024). Ministerio de Cultura y Deporte. Gobierno de España. <https://www.culturaydeporte.gob.es/pfl-2021-2024/programas.html>

Ramos Torres D.I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada* núm. 37 (enero-junio 2021), pp. 89-110.

Red de Centros de Información y Documentación Ambiental (2021). *Guía de literatura infantil, medio ambiente y ODS : Guía de literatura infantil medio ambiente y ODS*. CENEAM-OA Parques Nacionales. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/verde-quete-leo-verde-2021_tcm30-524597.pdf

Universidad de Cádiz [UCA] (2023). PEUCA 3 : Tercer Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz. <https://peuca3.uca.es/>

Capítulo 12. La Agenda 2030 de la ONU, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la formación de estudiantes normalistas en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Dra. Mirna Martínez Solís

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla
Líder del Cuerpo Académico ENSFEP-CA-1 “Innovación en el logro de los aprendizajes”

Mtra. Angelica Rocio Rosas Bermejo

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla
Miembro del Cuerpo Académico ENSFEP-CA-1

Mtro. José Andrés Chavarría González

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla
Colaborador del Cuerpo Académico ENSFEP-CA-1

I. Introducción

La Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP), en México, es una Institución Pública de Educación Superior que se especializa en la formación y desarrollo de profesionales de la educación, misma que promueve la formación inicial del profesorado para la educación básica a través de sus siete programas educativos: Licenciatura en Educación Inicial: en donde los agentes educativos se forman para atender a infantes de cuarenta y cinco días de nacidos a dos años once meses de edad en los diferentes servicios para la primera infancia; Licenciatura en Educación Preescolar: que forma educadores que atienden a infantes de tres a seis años, tanto en medios rurales como urbanos y espacios escolarizados y no escolarizados; Licenciatura en Educación Primaria: que forma profesores de primaria en donde se atienden a niños de seis a doce años tanto en medios urbanos como rurales, escolarizados y no escolarizados; y, la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Español, Inglés, Matemáticas y Telesecundaria, a través de las cuales se forman profesores que atenderán a adolescentes de doce a quince años que están en edad escolar para cursar la secundaria en sus diferentes modalidades de atención, subsistemas y medios, tanto urbanos como rurales, escolarizados y no escolarizados.

Esta institución posee una trayectoria educativa de treinta y cinco años que inicia con su fundación en el mes de septiembre del año 1988 y desde entonces se ha distinguido por impactar en su contexto local, estatal, nacional e internacional egresando profesionales de la educación competentes para desarrollarse de manera autónoma, capaces y competentes tal como lo establece el Artículo Tercero de nuestra Constitución Política Nacional en pro de potencializar “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” y crear, de esta manera, a través del logro de competencias y la valoración de desempeños docentes – ciudadanos del mundo, que cuenten con la capacidad de satisfacer las necesidades de los diferentes contextos educativos y potencializar en ellos

acciones de mejora continua en pro de cuidar el ambiente, las sociedades y los individuos, permeando así desde la función educativa en constructos sociales más justos y equitativos para favorecer la vida y el desarrollo de ella.

Cabe destacar que en el estado de Puebla, la ENSFEP es la única Institución de Educación Superior y de Formación Docente que pertenece a la RedPEA del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO, dicha acción se ha trabajado desde el mes de agosto de 2013, impulsando diversas acciones con los estudiantes de acuerdo a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En este sentido a partir del año 2015 se trazaron acciones relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la ONU y, después de siete años de actividades encausadas hacia el logro de este posicionamiento, fue en el 2020 que nuestra institución educativa fue nombrada como Escuela Miembro de dicha red a través de la Comisión de Cooperación Mexicana con la UNESCO (CONALMEX), mediante certificado número CONALMEXPUE/2020/redPEA06.

Dichas acciones se han llevado a cabo con el objetivo primordial de brindar una mayor atención a la formación inicial docente mediante diversas oportunidades complementarias de mejora encausadas a perfeccionar el perfil de egreso y de esta manera conformar un currículum escolar justo, humano y diverso, que permita, de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes otras opciones de desempeño para mejorar su función educativa y poder posicionarlos en contextos locales, nacionales e internacionales por su compromiso y desempeño ético y profesional, permitiendo la oferta de alternativas académicas que permeen, aseguren y promuevan, de acuerdo con los ODS: salud y bienestar (3), una educación de calidad (4), equidad de género (5), energía asequible y no contaminante (7), reducción de las desigualdades (10), paz, justicia e instituciones sólidas (16) y, alianzas para lograr los objetivos (17), mediante acciones como la colaboración, cooperación y la sinergia interinstitucional que, a través de la coordinación de instituciones, permita ofrecer apoyos y mejoras profesionales – académicas que robustezcan el perfil de egreso y brinden, a través de estas oportunidades, acciones complementarias de formación y profesionalización académica.

II. La incorporación de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP) a la REDPEA de escuelas asociadas a la UNESCO, Coordinación Puebla.

En la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, las acciones implementadas en favor de un desarrollo profesional y académico que se han llevado a cabo desde el año 2013 nos han permitido posicionarnos, en ese entonces, como Escuela Colaboradora de la RedPEA de Escuelas Asociadas a la UNESCO y han impactado, dentro del quehacer institucional en la integralidad de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000 – 2015), a través de una política de desarrollo con miras de atender acciones de carácter internacional señalando la responsabilidad de enfocar una educación prospectiva, participativa y profesionalizadora para apoyar el desarrollo ético, responsable y profesional

de nuestros estudiantes y egresados, con miras de impactar favorablemente la excelencia académica.

Cabe señalar que, de esta manera, el programa de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se convirtió, para la ENSFEP, en un principio unificador en función de la Formación Inicial Docente en pro del desarrollo universal, internacional, nacional, estatal y local, en una colaboración e integralidad coherente y eficaz para alcanzar los rasgos del perfil de egreso de sus estudiantes y permear, mediante una sinergia interinstitucional, en la consolidación del apego y apoyo a la comunidad a través de la mejora y potencialización de los contextos en que los futuros profesionales de la educación se desarrollaran laboral y personalmente. En ese sentido, se converge con la idea de Asha-Rose Migiro misma que establece que “es posible avanzar rápidamente, si utilizamos todos los instrumentos, recursos y compromisos disponibles para prestar apoyo en el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio”; de ahí la importancia de consolidar acciones académicas y de gestión que permitan la vinculación y desarrollo interinstitucional en pro de los miembros integrantes del colectivo de la ENSFEP, perfilando, de esta manera, la colaboración de actores en favor de aprovechar las oportunidades académicas, de colaboración, de gestión y de impacto social en aras de conformar una mejor sociedad con mayores oportunidades de desarrollo que permitan, de esta manera, potencializar el fin último de la educación: “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” – Gobierno de la República.

Dada esta interfaz y evolución gradual, fue para el año 2015 que migramos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio hacia la transformación de los ahora Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la ONU (2015 – 2030), ya que esta acción obedecía a la vertiente internacional de cambio y transformación mundial establecida:

El progreso alcanzado con los ODM fue sustancial. Para 2015, el mundo ya había cumplido el primer objetivo, consistente en reducir las tasas mundiales de pobreza extrema y hambre a la mitad. Sin embargo, el alcance de los logros fue desigual. En enero de 2016, los ODM fueron reemplazados por la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por 193 Estados Miembros de Naciones Unidas, tras un proceso consultivo mundial sin precedentes de más de tres años. La nueva agenda está enfocada en la construcción de un mundo sostenible en el que se valoren de igual manera la sostenibilidad del medio ambiente, la inclusión social y el desarrollo económico. (SDGF, 2023).

Tras seguir en dicha transformación promoviendo la incorporación de acciones académicas, de gestión y profesionalización docente, así como la mejora de infraestructura y el equipamiento de las áreas académicas, sanitarias, recreativas y administrativas en pro de garantizar la formación de los futuros profesionales de la educación en un marco internacional de colaboración y cooperación, a partir de 2015, se promueve el logro de la Agenda 2030 de la ONU sobre el Desarrollo Sostenible, como una oportunidad para emprender un comienzo para mejorar la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás.

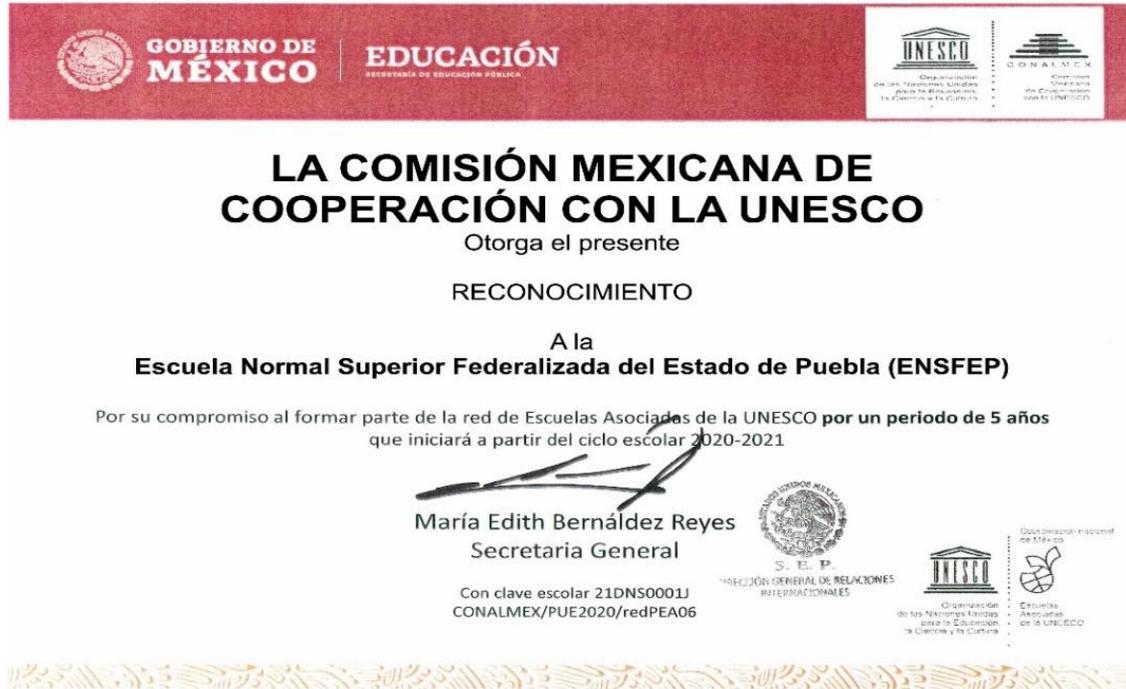
En ese sentido, se plantean 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que, de entre las acciones prioritarias establecen que la erradicación de la pobreza debe ir de la mano de estrategias que fomenten el crecimiento económico y aborden una serie de necesidades sociales como la educación, la sanidad, la protección social y las perspectivas de empleo, al tiempo que se combate el cambio climático y se protege el medio ambiente (ONU, 2017). Por lo consiguiente, dada la vital transformación y seguimiento de las acciones y la participación constante de la institución con la coordinación estatal de Puebla perteneciente a la redPea de Escuelas Asociadas a la UNESCO, obtuvimos nuestra incorporación en la redPEA, como Escuela Miembro a partir del año 2020 (ver figura 1) y, por una duración de 5 ciclos escolares, concluyendo dicho certificado en el próximo ciclo escolar 2024 - 2025, con esta participación cabe resaltar que, además, compartimos y promovemos el ideario de esta red, que a la letra menciona:

La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA) vincula a 12.000 escuelas de 182 países que trabajan en torno al objetivo común de erigir los baluartes de la paz en la mente de los niños y los jóvenes. Mediante acciones concretas, las escuelas asociadas a esta red promueven los ideales de la UNESCO que valorizan los derechos fundamentales y la dignidad humana, la igualdad de género, el progreso social, la libertad, la justicia y la democracia, el respeto por la diversidad y la solidaridad internacional. La Red opera a nivel internacional y nacional con tres ámbitos de prioridades bien definidos, la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación para la Ciudadanía Global y el aprendizaje intercultural y patrimonial (UNESCO, 2023).

Desde nuestra función como institución formadora y desarrolladora de docentes para el trabajo y colaboración con el sector de instituciones de nivel básico del estado y el país (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria), la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, promueve una educación de calidad, hoy excelencia educativa, en favor promover acciones encausadas al ODS 4, así como a atender las implicaciones que ello conlleva y de esta manera coadyuvar al desarrollo social, cultural y contextual de los centros educativos de la región.

Figura 1.

Certificado que acredita a la ENSFEP como Escuela Miembro de la redPEA de Escuelas Asociadas a la UNESCO.



Fuente: Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO (CONALMEX).

Incluso estas acciones y reconocimiento institucional se ven proyectados de manera futurible y prospectiva en la Misión y Visión elementos construidos por el colectivo normalista de la ENSFEP a través de los cuáles se hace énfasis en la participación de docentes, estudiantes, personal administrativo y directivo situación que ha permeado en una integralidad propia desde la perspectiva de las diferentes funciones y responsabilidad de los miembros activos. Ambos elementos identitarios se conformaron a través de la participación colectiva, representada en los coordinadores de cada programa educativo, mismos que enmarcan el baluarte del sentido académico y formativo de la ENSFEP y el equipo de trabajo que en ella se desempeña humana, laboral y profesionalmente:

MISIÓN

La Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, como parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de la Red del Plan de Escuelas Asociadas (RedPEA), es una institución pública, reconocida, consolidada y dedicada a formar y desarrollar a profesionales de la educación, con un sentido de responsabilidad social, ética y ciudadana; con un espíritu emprendedor y humanista al mismo tiempo. Preparados en las tecnologías digitales para desarrollar una visión prospectiva, poseedores de habilidades actitudinales y aptitudes para adaptarse a los nuevos cambios con sus desafíos políticos, económicos, sociales, culturales. Y además de estar capacitados para competir internacionalmente.

VISIÓN

La Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, como institución de Educación Superior (IES), es ser identificada por la calidad de sus diversos Programas Educativos; acreditados nacional e internacionalmente. Reconocida por su planta académica, modelo educativo flexible seguimiento a egresados, además su modelo de tutorías, apoyo y acompañamiento, no sólo a estudiantes de nuevo ingreso, sino a todo el estudiantado. Por su programa de capacitación y apoyo, para la habilitación docente, movilidad académica y conformación de cuerpos académicos; en su programa de fomento a las artes y cultura en especial, “NORMALízate con la lectura”. Será reconocida por su orientación de acciones académicas y administrativas para la autogestión del conocimiento de la comunidad normalista con apertura a ejercer la libertad para crear proyectos de empoderamiento de bien-estar social. (ENSFEP 2022).

Así, de esta manera, a partir del ciclo escolar 2020 – 2021, la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, se convirtió en la primera institución pública de Educación Superior del Estado de Puebla en pertenecer a la redPEA de Escuelas Asociadas a la UNESCO, en concordancia con otras instituciones educativas, una de nivel medio superior (bachillerato), un centro escolar, dos secundarias, una telesecundaria y tres primarias. Trabajando de la mano conjuntamente a través de la Coordinación Estatal de la redPEA y la Coordinación regional, de la región sur – sureste con sede en Tabasco.

III. El compromiso por el alcance de los ODS, la conformación y egreso de docentes – ciudadanos del mundo y la transformación de la ENSFEP

La membresía adquirida por la ENSFEP con la redPEA de Escuelas Asociadas a la UNESCO es, sin dudar, una oportunidad de desarrollo y mejora continua que permite un impacto social a través de la puesta en marcha de actividades de gestión, académicas y de infraestructura que han impactado en la formación inicial del futuro profesorado que egresa de los diferentes programas educativos con la finalidad de promover, entre los individuos, el quehacer formativo establecido en el artículo tercero constitucional, dando prioridad a “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...” atendiendo contextos locales, nacionales e internacionales de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, principalmente, favoreciendo así la integralidad de contextos y la vinculación escuela – sociedad.

Hablar del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la ONU, es hacer énfasis en la construcción de una Ciudadanía Mundial, misma que la ONU define como:

...un término que abarca las acciones sociales, políticas, ambientales, y económicas de parte de individuos y comunidades con pensamiento global, a escala mundial. El término puede referirse también a la creencia de que los individuos son miembros de redes múltiples, diversas, locales y no locales, en vez de actores en solitario impactando a sociedades aisladas. La promoción de la ciudadanía mundial en el desarrollo sostenible permitirá a los individuos acoger su responsabilidad social para actuar en beneficio de todas las sociedades, no sólo la propia (ONU, 2023).

Bajo este esquema, cabe resaltar que el concepto de ciudadanía mundial está contemplado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2023), el cual incluye a la ciudadanía mundial como una de sus metas. Para el 2030, la comunidad internacional ha acordado asegurar que todos los estudiantes adquieran el conocimiento y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo a la ciudadanía mundial. Las universidades tienen la responsabilidad de promover la ciudadanía mundial al enseñar a sus estudiantes que son miembros de una vasta comunidad global y que pueden usar sus habilidades y educación para contribuir con esa comunidad.

A través de ello, la ENSFEP pretende, mediante la formación académica de profesionales de la educación, promover el desarrollo social, económico y cultural así como el bienestar de la sociedad institucional y de las otras comunidades educativas con que nuestros miembros tienen comunicación e intervención, sobre todo los planteles educativos de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria con que convergemos a través del trayecto formativo de práctica profesional, mismos espacios que se benefician con la participación de nuestros escolares en las diversas jornadas de observación, ayudantía, práctica, intervención, práctica profesional y servicio social; al ofrecer oportunidades educativas para el beneficio de los miembros de la comunidad a la que se sirve y permitiendo el intercambio de conocimientos e información referente al constructo de ciudadanía global.

Estas actividades solidifican el compromiso de ser una institución educativa miembro de la redPEA de Escuelas Asociadas a la UNESCO que impulsa la responsabilidad de conjuntar esfuerzos por construir espacios educativos humanos, de convivencia y convergencia social, de igualdad, en favor del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la ciudadanía global, asegurando que nuestros egresados logren construir su perfil profesional en pro de solventar los problemas sociales y contextuales a los que se enfrenta la humanidad hoy en día y que, mediante su experiencia y acertada toma de decisiones, sin duda alguna, promoverán la mejora continua, ambientes justos y equitativos, así como claridad en las acciones encausadas a mantener la paz y la justicia.

Dentro de estos procesos, como bien se mencionó al inicio de este apartado, podemos integrar los esfuerzo en tres diferentes ámbitos, mismos elementos que permean el quehacer formativo de las instituciones formadoras de docentes e integran el trabajo primordial en tres áreas de mayor impacto: la gestión, la habilitación y competitividad académica y la mejora de la infraestructura física instada y su equipamiento:

3.1. En las acciones de gestión:

A través de nuestra participación, desde la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, hemos representado al estado de Puebla y al Normalismo en diferentes eventos de carácter nacional e internacional, tal es el caso del Seminario de la región sur –

sureste en el estado de TABASCO, con el tema “El empoderamiento de la mujer y de la niña 2017; así como en la reunión nacional de coordinadoras y coordinadores estatales de la redPEA en México, dada en Monterrey, Nuevo León en 2018; en 2019, tuvimos una visita de supervisión en nuestra institución, realizada por integrantes de la Región Sur-sureste con sede en Tabasco y en ese mismo año, se llevó a cabo un curso-taller “A todas luces, herramientas del saber” por parte de la Asociación de Artistas Plásticos de México, A.C. (ARTAC) y el Museo de la Luz de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en beneficio de nuestros estudiantes del programa educativo de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria; a fin de aprender la correlación de la luz, el arte y la pintura.

Figura 2.

Fotografía de la Reunión Nacional de Coordinadoras y Coordinadores Estatales de la redPEA en México, representando al estado de Puebla, la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla. Monterrey, Nuevo León, 2018.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.

Fotografías visita de supervisión en nuestra institución, realizada por integrantes de la Región Sur-sureste con sede en Tabasco y la coordinación estatal de Puebla, 2019.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4.

Fotografías del “Curso – taller: A todas luces, herramientas del saber” impartido por la Asociación de Artistas Plásticos de México, A.C. (ARTAC) y Físicos del Museo de la Luz de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 2019.



Fuente: Elaboración propia.

En 2021, la ENSFEP participó, representando al Normalismo Mexicano, en los seminarios virtuales internacionales de la UNESCO: “ASPnet change initiative: teacher education institutions for transformative education for global citizenship and sustainable development” (Iniciativa de cambio ASPnet: instituciones de formación docente en pro de una educación transformadora para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible); compartiendo experiencias de éxito y desarrollando propuestas para la mejora de la formación docente a nivel mundial, a través de los hallazgos y buenas prácticas puestas en común con otras instituciones formadoras de docentes de Latinoamérica y Europa.

De la misma manera, a través de la vinculación y la creación de alianzas a través de acuerdos de colaboración, la ENSFEP ha podido vincular objetivos en común con otras Instituciones de Educación Superior y Organismos con la finalidad de ofrecer más y mejores

servicios a los miembros de la comunidad normalista; más adelante se describen algunos de ellos.

3.2. Acciones encauzadas a la mejora de la oferta académica en la formación inicial docente

En las acciones encausadas a la mejora de la oferta académica en la formación inicial docente, podemos mencionar:

Como institución formadora de docentes, nuestra área de impacto se centra en brindar servicios educativos en favor del magisterio, la formación inicial docente y su profesionalización; por tal razón, entre las acciones que desarrollamos para cumplir con dicho fin podemos mencionar: En el año 2012, la ENSFEP, lidera, a nivel nacional, el diseño curricular de una licenciatura que respondiera a la necesidad de brindar atención educativa a las niñas y niños de 0 a 3 años de forma tal que permita la orientación, en manos de expertos (agentes educativos) para desarrollarse integralmente ya que es sabido que los primeros años de vida del ser humano dependen totalmente de la atención que se le brinde, es por ello que se plantea la Licenciatura en Educación Inicial con la finalidad de formar agentes educativos que reconocen el enfoque de derechos y el interés superior del niño, por ello, desde el año 2013, somos promotores de la atención a la primera infancia, puesto que en este año en la ENSFEP se gesta el programa educativo de Licenciatura en Educación Inicial, el cual profesionaliza la formación de agentes educativos para la atención a infantes de 45 días de nacidos a tres años de edad; siendo una de las Escuelas Normales Piloto a nivel nacional; desde entonces hasta el día de hoy, dicha licenciatura continúa egresando profesionales encausados a este servicio. Cabe destacar que actualmente, dicha licenciatura que nació en las Escuelas Normales de Puebla se oferta, como parte de la oferta nacional para la formación inicial de agentes educativos en los estados de Yucatán, Durango, Sonora, Aguascalientes y Nuevo León.

A partir del año 2015, establecimos un acuerdo de colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), lo cual nos ha permitido impactar en la formación multicultural en comunidades rurales a través de los servicios de práctica profesional que nuestros estudiantes desempeñan en el último año de su formación, mediante el cual son asignados a escuelas de comunidades alejadas identificadas como de extrema pobreza, marginas y/o focos rojos para brindar, a través de sus conocimientos, capacidades y competencias profesionales, educación a los integrantes de las comunidades más vulnerables y alejadas del estado de Puebla, bajo el modelo de trabajo pedagógico “ABCD”, del CONAFE – Aprendizaje basado en comunicación y diálogo.

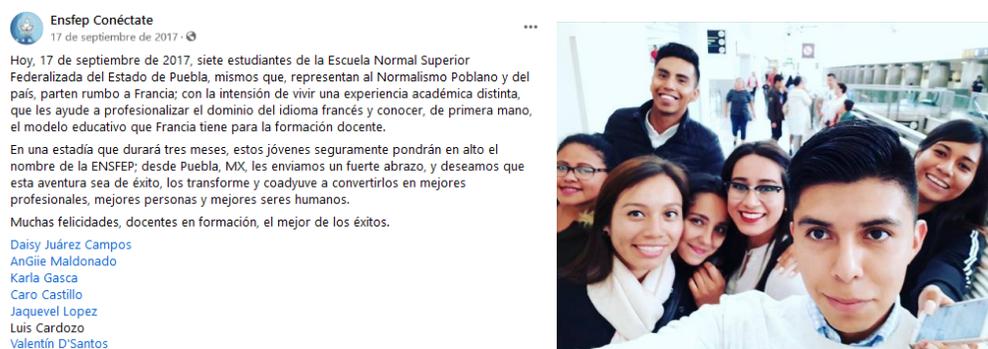
En ese mismo año – 2015, se estableció a través de la formación extracurricular un departamento de enseñanza de las lenguas, mediante el cual se ofertan los servicios educativos de formación continua en la enseñanza y aprendizaje del inglés, francés, náhuatl y lenguaje de señas mexicanas; lo cual ha permitido posicionar a nuestros estudiantes y docentes en intercambios académicos estatales, nacionales e internacionales, potencializando el quehacer de la Escuela Normal al interior del estado y del país, así como

en otros países, producto de este trabajo ha sido la oportunidad de que tanto docentes como estudiantes han sido beneficiados con intercambios académicos internacionales a países como: Francia, Canadá, Estados Unidos, Uruguay; y, en el ámbito nacional a estados como Veracruz, Yucatán, CDMX, Nuevo León, entre otros.

Acciones que permiten una vinculación con otras Instituciones Formadoras de Docentes, que permean en el ámbito regional, nacional e internacional y permiten conocer, desde otros enfoques, cómo se desarrolla la formación inicial docente y cómo, en otros estados y países, se favorece profesionalmente a los profesores y encargados de la educación de niños y jóvenes.

Figura 5.

Fotografías de los estudiantes normalistas que en 2017, viajaron a Francia, a través de una movilidad académica internacional.



Fuente: Portal institucional de Facebook: “Ensfep conéctate”.

De igual manera, en este año, en la Escuela Normal, se ha conformado el Cuerpo Académico en Formación ENSFEP-CA-1 “Innovación en el logro de los aprendizajes”; el cual tiene como Línea de Acción y Generación del Conocimiento (LAGC): La innovación educativa para mejorar el aprendizaje; mediante el cual, nuestra institución se ha posicionado en la intervención de la investigación educativa y la mejora de los procesos en la formación académica de nuestros estudiantes; logrando, de entre otras atribuciones, la vinculación académica con: la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNaD) de Bogotá, Colombia; la fundación, integración y validación de la Red Iberoamericana de Investigación Educativa (Red RIBIE); las Facultades de Administración y de Físico - Matemático de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); Escuela para Sordos tanto en Puebla – México como en Argentina.

Figura 6.

Fotografía de la participación de los miembros del colectivo normalista de la ENSFEP con la Universidad de Sevilla, a través de la vinculación con el Cuerpo Académico en Formación ENSFEP-CA-1 “Innovación en el logro de los aprendizajes”.



Fuente: Portal institucional de Facebook: “Ensfepegonectate”.

Durante el año 2018, se reformaron los programas educativos que se ofertan como Licenciaturas en las Escuelas Normales a Nivel Nacional, y desde la ENSFEP, algunos grupos de trabajo fueron liderados por nuestros catedráticos, permitiendo entonces, un involucramiento activo en el diseño y publicación de planes y programas de educación normal. De la misma manera, esta acción trascendió en el año 2022, con la actual reforma de educación normal.

Para el año de 2020, se formalizó y se llevó a cabo la primera Feria del Libro “NORMALízate con la lectura”, espacio para la promoción de la lectura y escritura, en el cual, diversos escritores hacen gala de la promoción de sus materiales bibliográficos y comparten el escenario con nuestros estudiantes, docentes e invitados, mediante charlas y diversos eventos en los cuales sus diferentes obras son el centro de diálogo, transformación de ideas, puesta en común, etc. Para el año 2022, se llevó a cabo la segunda entrega de dicho evento.

En el año 2021 se fortalecen y favorecen dos programas de atención en beneficio de la población estudiantil, estos programas son, el de equidad de género y el de tutorías, a través de los cuáles se ha favorecido el proceso de trayectoria escolar, elemento que ha permitido alcanzar índices de eficiencia terminal de entre 94% y 97% y, sobre este, un 95% de titulación; de la misma manera, cabe destacar que hoy en día se cuenta con una profesionalización de la planta docente sobre la función del tutor y la tutoría educativa, misma que permite que aproximadamente 60 docentes (65%) desempeñen éticamente su papel como tutores.

3.3. En las acciones en mejora de la infraestructura

Como Escuela Miembro de la redPEA de Escuelas Asociadas a la UNESCO, uno de los principales elementos que hemos considerado para la transformación de nuestros servicios es el de las energías limpias, renovables y no contaminantes; lo cual nos ha permitido apostar por una transformación arquitectónica hacia una eco arquitectura; permeando en la mejora de los servicios y coadyuvando al cuidado del medio ambiente, favoreciendo además un ahorro en el pago de los servicios del suministro de energía eléctrica y permitiendo la inversión de esas economías en acciones de tipo académicas financiando proyectos institucionales en beneficio de nuestros estudiantes.

Hoy en día contamos con una planta de fotoceldas solares que nos ha permitido abastecer el consumo de energía eléctrica propio en un 70%, brindando energías limpias para la operatividad de nuestro centro educativo.

Además, hemos instaurado un seguimiento en el mantenimiento preventivo y correctivo de la institución permitiendo instalaciones más seguras y confiables, sobre todo para el desplazamiento a través del incremento de pasillos y rampas para personas con discapacidad permitiendo una movilidad adecuada al interior del campus; por otra parte se ha ampliado y mejorado la red de infraestructura hidráulica de los módulos sanitarios brindando un mejor servicio, se han rehabilitado espacios de convivencia como los jardines, el auditorio, las palapas y la cafetería, así como la sala de lectura; por último, las áreas verdes se están reforestando a fin de favorecer espacios naturales para la convivencia.

De la misma manera, se han destinado recursos que han financiado la adquisición de materiales, equipos y mobiliario apto para atender las necesidades educativas de los estudiantes de los diferentes programas educativos que ofertamos en la institución, así como también, el equipamiento de los diferentes programas culturales, deportivos, cívicos y musicales que desarrollamos a través de talleres como: danza, teatro, banda de guerra, deportes, club de cuerdas, club de astronomía, entre otros; dichos elementos con el afán de potencializar las diversas competencias y capacidades de los estudiantes normalistas a fin de que, como ciudadanos globales, poseen la capacidad de atender las necesidades y requerimientos de los diversos contextos en que, a futuro, se desempeñen profesional y laboralmente hablando.

Figura 7.

Fotografías de las instalaciones actuales de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP).



Fuente: Elaboración propia.

IV. Conclusiones

Como una Institución Pública Formadora de Docentes en el estado de Puebla, sabemos que procurar apertura a los cambios y las transformaciones sociales, así como atrevernos y arriesgarnos a buscar un posicionamiento y reconocimiento social actualizado y que además permita examinar nuestra responsabilidad como una Institución Consolidada, implica un mayor esfuerzo en el desempeño de nuestras funciones, mayores cargas de trabajo y sin duda alguna, mayores responsabilidades. Sin embargo, esto se realiza con la finalidad de vincular el alcance el desarrollo institucional, con el personal – profesional y el del colectivo estudiantil y, sobre el esfuerzo aplicado, también debemos reconocer que existe un mejor y mayor fruto al momento de cosechar los resultados, de esta manera, podemos asegurar que el esfuerzo aplicado es correlacionado a la recompensa obtenida y que, como dicen por ahí, “al final, es esfuerzo habrá valido la pena”.

Es importante se claros al momento de expresar estas líneas, ya que, desafortunadamente, estos esfuerzos y retos asumidos, no son para todos, aun pese a que quisiéramos que todo el colectivo normalista gozara de los mismos beneficios, es importante resaltar que las oportunidades se dan para aquellos que tienen el interés y toman las decisiones “en el aire”, que la oportunidad toca una única vez a la puerta y depende del individuo, su preparación y sus aspiraciones el saber y aprovecharla en el momento o dejarla pasar para alguien más; afortunadamente en la Escuela Normal, siempre hubo quien decidiera arriesgarse y tomar esas oportunidades que se iban gestando a través de la dirección, los profesores y el cuerpo académico de investigación.

Hablar de la formación inicial docente hoy en día, desde la Agenda 2030 de la ONU y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es hablar de la creación de escenarios futuribles posibles y prospectivos en tenor de alcanzar el desarrollo social y global mediante el logro de la ciudadanía mundial, lo cual supone ser partícipes de nuestros contextos, entornos y ciudades desde todos los ámbitos de dominio y desempeño, (espacio social, cultural, económico, político y de convivencia). Poniendo en práctica la vida activa y responsable a través de la toma de decisiones sobre los acontecimientos diarios y dar cuenta de ello, logrando así, educar para la ciudadanía desde la función docente.

Educar para la ciudadanía: es la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización de los niños/as y jóvenes para posibilitar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad. No es lo mismo nacer en un país democrático que aprender a actuar como seres democráticos. Tal como lo menciona John Dewey, una democracia es más que una forma de gobierno; es, en primera medida, un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta. “Ejercer la ciudadanía, se aprende, y se aprende con otros”.

Por lo tanto, consolidar una institución de educación superior, como lo es la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, ha requerido, a lo largo de estos treinta y cinco años, la transformación, pertinencia, reformulación y construcción de modelos educativos colectivos, que se enfoquen en la comprensión de los problemas globales que nos atañen y en la búsqueda, propuesta y puesta en marcha de soluciones a los mismos, de atreverse, entonces, al ejercicio de la ciudadanía y en el pleno de sus derechos desde la función docente, mediante la colaboración y cooperación con otras instituciones para la toma de decisiones y un actuar definitivo en beneficio del contexto que nos rodea y de todos aquellos lugares en donde nos involucremos, desarrollemos y seamos partícipes.

El quehacer docente es una profesión de impacto, la cual, difícilmente tiene un fin, pues evoca en cada individuo una manera de hacer las cosas y compartir con los demás, coadyuvando a la mejora continua, al desarrollo personal y social, tanto de los seres como de los colectivos y sobre todo, ayuda a aspirar una mejor calidad de vida en compañía de quienes te rodean y del contexto en el que vives.

V. Referencias bibliográficas

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023, 8 de marzo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP). Manual de convivencia de la ENSFEP. 2022.

Gobierno de la República. Secretaría de Educación. Los fines de la Educación en el Siglo XXI. Consultado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF

M. Asha-Rose. La importancia de los objetivos de desarrollo del Milenio: El liderazgo de las Naciones Unidas en el desarrollo. Consultado en: <https://www.un.org/es/chronicle/article/la-importancia-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-el-liderazgo-de-las-naciones-unidas-en-el>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2000. Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. Consultado en: <https://www.cepal.org/es/temas/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-odm/objetivos-desarrollo-milenio>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2023. Ciudadanía mundial. Consultado en: <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/ciudadan%C3%ADa-mundial>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2023. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Consultado en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Consultado en <https://www.unesco.org/es/aspnet>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Consultado en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Escuelas en Acción. Ciudadanos del mundo para el desarrollo sostenible. Guía del profesorado. París, Francia. UNESCO 2017.

S. B. Marco (Coord.) (2002). Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales. Por el Instituto de estudios pedagógicos Somasaguas. Narcea Ediciones. Madrid España.

Sustainable Development Goals Fund - SDGF (2023, 7 de marzo). De los ODM a los ODS. Consultado en <https://www.sdqfund.org/es/de-los-odm-los-ods>

Capítulo 13. La protección de los niños, niñas y adolescentes en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Wilbemis Jerez Rivero

Universidad de Alcalá

Dr. Cristóbal Torres Fernández

Universidad de Sevilla

Lidice Valdés Cruz

Fiscalía Provincial de La Habana

Lauren B. Castellanos Aguilera

Universidad de La Habana

I. A modo de Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados miembros de Naciones Unidas que la suscribieron; constituyendo así, la guía de referencia para el trabajo de la comunidad internacional hasta el año 2030. Esta supone una oportunidad de progreso para América Latina y el Caribe, toda vez que incluye temas altamente prioritarios para la región, como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, un crecimiento económico inclusivo con oportunidades laborales decentes para todos, ciudades sostenibles y cambio climático, entre otros. Deviene, por tanto, en una agenda civilizadora, que tiene como premisa la dignidad de las personas e incita a cambiar nuestro estilo de progreso.

Ahora bien, dada la actual situación a escala internacional, la implementación de la Agenda 2030 en la región latinoamericana y caribeña implica un compromiso multifacético por parte de los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado y otros actores relevantes. Por ello, se requiere la adopción de políticas públicas inclusivas, la promoción de la participación ciudadana y el fortalecimiento de las instituciones para garantizar una ejecución efectiva y una rendición de cuentas transparente. Asimismo, implica una reorientación de los modelos de desarrollo tradicionales hacia enfoques más sostenibles, que integren los principios de equidad, justicia y respeto por el medio ambiente.

Particularmente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 16 (en lo adelante, ODS 16) tiene como objetivo promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para toda la población y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles. Sin embargo, dentro de este objetivo, es de especial atención la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes frente a escenarios tan complejos de violencia, abusos y conflictos.

Respecto a la meta 16.2: “Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños”, debe mencionarse que los Subindicadores 16.2.1.1. “Proporción de **niños y niñas** de entre 1 y 17 años que han sufrido algún castigo físico o agresión psicológica a manos de sus cuidadores en el último mes”; el Subindicador 16.2.1.2. “Proporción de **niños** de entre 1 y 17 años que han sufrido algún castigo físico o agresión psicológica a manos de sus cuidadores en el último mes” y, por último, el Subindicador 16.2.1.3. “Proporción de **niñas** de entre 1 y 17 años que han sufrido algún castigo físico o agresión psicológica a manos de sus cuidadores en el último mes”, como enunció Najat Maalla M’jid, Representante Especial del Secretario General de la ONU sobre la violencia contra los niños sitúa por primera vez la dignidad de la infancia y su derecho a vivir sin temor ni violencia como una prioridad en la agenda internacional de desarrollo⁸.

Ligado a tales ideas, en el Informe Anual de UNICEF de 2022, se planteó que “La crisis económica mundial ha exacerbado las privaciones que sufren los niños y niñas más vulnerables. Las proyecciones indican que, en 2023, uno de cada cuatro niños y niñas vivirá por debajo de los umbrales nacionales de pobreza, lo que supone un retraso de cuatro años con respecto a la trayectoria que seguía la reducción de la pobreza infantil a nivel mundial antes de la pandemia”. Aunado a ello, como bien apunta Cano (2018, p.136), queda patente la urgente necesidad de adoptar medidas concertadas y efectivas para abordar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran millones de niños y niñas en todo el mundo, pero “la responsabilidad de las autoridades debe ir acompañada de unas decisiones y acciones éticamente responsables por parte de todos los ciudadanos”.

Grosso modo, cuando se analiza el marco normativo internacional, se advierte, además de los clásicos documentos de protección de los Derechos Humanos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), otros con matices más concretos para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. A modo ilustrativo, traemos a colación la Convención sobre los Aspectos Civiles de la Sustracción Internacional de Menores (1980), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Protocolo relativo a la venta de niños y la prostitución infantil (2000), el Protocolo relativo a la participación de los niños en conflictos armados (2000) y el Protocolo relativo a un procedimiento de comunicaciones para presentar denuncias ante el Comité de los Derechos del Niño (2011).

En definitiva, la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia se convierte en un compromiso social de carácter global, que involucra a todos los actores del desarrollo sostenible a través de un sistema de responsabilidades con respecto a la niñez y la adolescencia. Este compromiso impone la necesidad de trabajar en conjunto para brindar

⁸ El Informe completo sobre ¿Cómo resaltar las prácticas prometedoras para poner fin a la violencia contra los niños?, de la Oficina de la Representante Especial del Secretario General de la ONU sobre la violencia contra los niños, se encuentra disponible en https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/2021/sdgs/nota_vnr_spanish.pdf

ambientes seguros y protectores que contribuyan al normal y pleno crecimiento de los niños y adolescentes como personas en desarrollo. Por tanto, el objetivo principal de nuestra investigación es examinar las medidas y acciones implementadas por la Fiscalía y los tribunales cubanos en relación con la protección de la niñez y la adolescencia, identificando sus alcances, limitaciones y posibles áreas de mejora en este importante ámbito de trabajo.

II. Niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, desde la mirada de la Convención

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (en lo adelante, CDN) es uno de los tratados de derechos humanos con mayor número de ratificaciones recibidas a lo largo de la historia, lo que evidencia el valor preponderante que se le otorga a nivel internacional a los temas que en ella se abordan. Como afirmó el Apóstol Nacional de Cuba, José Martí, "los niños son la esperanza del mundo", resaltando así la importancia fundamental de proteger y garantizar los derechos de la infancia.

No cabe dudas que, la citada CDN representó un cambio de paradigma al modificar la visión existente respecto al modelo de protección de los derechos de la infancia que se venía siguiendo (González, 2013). Anteriormente, se adoptaba un modelo paternalista que consideraba a los niños como sujetos incapaces de ejercitar por sí mismos sus derechos, ajenos al lenguaje de derecho y, por tanto, dependientes. Sin embargo, tal instrumento introdujo una noción de protección integral que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos merecedores de respeto, dignidad y participación en todos los ámbitos de la sociedad.

Cuando reflexionamos sobre el término "sujeto" desde el punto de vista semántico, a menudo lo asociamos con la idea de dependencia o restricción. Sin embargo, la noción de niño como sujeto de derecho le otorga autonomía, libertad y participación activa en su propia vida (Cussiánovich, 2009). Desde la perspectiva del Derecho Civil, ser sujeto de derecho implica la capacidad de participar, ya sea activa o pasivamente, en una relación jurídica. Sin embargo, en el contexto de los derechos de la infancia, esta noción adquiere connotaciones adicionales.

En primer lugar, implica desmontar la idea errónea de que los niños, en general, son personas incapaces. Esto implica reconocer su autonomía progresiva a través de la institución jurídica de la capacidad progresiva (Montejo, 2021). Además, pensar en los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho también implica la posibilidad de que puedan ejercer sus propios derechos de forma autónoma. Esto incluye la capacidad de ponderar y, en ciertos casos, renunciar a determinados derechos cuando consideren que esta decisión está en su interés superior.

Concierne también, a la noción de niño como sujeto de derechos, otro de los principios rectores de la Convención, que es la participación (Massons, 2023). Cómo hablar de alguien que es sujeto de derecho, si no se le escucha, si no se le atiende, si lo que dice no resulta

relevante para los adultos que le rodean. Por tanto, la participación infantil se convierte en la potestad que poseen los niños y las niñas para hacer valer sus opiniones, y que estas sean tomadas en cuenta de manera consciente, en pos de que puedan asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, de conjunto con sus adultos, decisiones en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (Krauskopf, 1998). Ello se traduce, en palabras de Méndez (2020, p.338), “en un mayor protagonismo de los niños en la definición de sus propias vidas; y es entonces que los niños, niñas y adolescentes pasan de un escenario de mayor protección y menos autonomía, a un escenario de mayor autonomía y cada vez, menos protección”.

Lo anterior gira en torno al principio que transversaliza la Convención, y que para el profesor chileno Miguel Cillero Bruñol (1999, p.59), constituye en materia de infancia y adolescencia, “*la máxima satisfacción de los derechos que sea posible y la menor restricción de ellos, esto no solo considerando el número de derechos afectados, sino también su importancia relativa*”. Por tanto, será interés superior aquel escenario en el que se vean garantizados la mayor cantidad de derechos del niño.

No obstante, en no pocas ocasiones nos cuestionamos respecto a los parámetros sobre los cuales se construye el interés superior. Debemos partir de la base de que posee tres dimensiones: visto como derecho subjetivo, como principio, y como norma de procedimiento (Díaz, 2020).

Al respecto expone Rodríguez (2015, p. 569) que es un derecho subjetivo en cabeza de “los menores debido a su especial vulnerabilidad a causa de la imposibilidad que tiene de dirigir su vida con total autonomía”. En ese sentido, el Comité de los Derechos del niño, órgano encargado de contribuir a la aplicación de la Convención en los Estados Parte, en su Observación General No. 14 de 2013, ha establecido un grupo de parámetros que sirven de guía para la construcción del interés superior de las personas menores de edad:

1. Escuchar de forma consciente a niños, niñas y adolescentes.
2. Respeto del derecho a la identidad de la persona menor de edad.
3. Preservación del entorno familiar y mantenimiento de las relaciones.
4. Cuidado, protección y seguridad del niño.
5. Situación de vulnerabilidad.
6. Análisis del resto de los derechos del niño contenidos en la Convención.

Siguiendo esta lógica de pensamiento, podemos afirmar que el interés superior del niño es uno de los principios generales de la Convención, que se convirtió en el principio jurídico rector de todo el plexo normativo; sirviendo a su vez, de garantía para el cumplimiento efectivo de los derechos subjetivos. Asimismo, Luque (2011, p.104) expone que es “un principio esencial; interdependiente respecto al conjunto de derechos proclamados en la Convención y de manera subrayada, respecto a los demás principios generales de ésta; exclusivo del niño; armonizador; no absoluto; indeterminado; y dinámico”. Es por ello, que todo análisis que se realice en relación a la protección de los derechos de niñas, niños y

adolescentes, deberá sustentarse en esta noción; a fin de evitar que se legitimen decisiones que vulneren sus derechos.

III. A propósito del desarrollo normativo de la protección de niños, niñas y adolescentes en Cuba

Cuba ha demostrado un creciente interés en el desarrollo de políticas que protejan los derechos de niños, niñas y adolescentes. Una muestra de ello es la adhesión del Estado cubano a la CDN el 20 de septiembre de 1991, la cual entró en vigor el 2 de septiembre del año anterior. Desde entonces, tanto la política como la legislación han actuado en consonancia con este compromiso, reflejando así la voluntad política estatal. Esta no solo representa un compromiso internacional, sino también un deber hacia los ciudadanos más jóvenes de la isla. Según datos de UNICEF, el número de niños, niñas y adolescentes en Cuba, definidos según la conceptualización de "niño" dada por la Convención (artículo 1), asciende aproximadamente al 21% del total de habitantes.

Constitucionalmente, desde 1976 la Carta Magna habría un diapasón protector de los niños en un aspecto amplio a la educación y alimentación, sin embargo, no es hasta 2019 que la norma constitucional crea un enfoque multidisciplinario, mandatando, en sus Disposiciones Transitorias, la creación de normas complementarias sustantivas y procedimentales que respalden los derechos de niñas, niños y adolescentes. El 9 de abril de 2019, entra en vigor la vigente Constitución cubana y es el parteaguas que impulsa el desarrollo del resto de la actualización legislativa y procedimental que se iba a suscitar los años siguientes.

La norma no solo prohíbe expresamente el trabajo infantil (art 66), sino que incluye la concepción de la afinidad como forma de desarrollo familiar en torno a los menores, con trascendencia a las obligaciones inherentes a la institución (art 84); indica expresamente la protección del interés superior del menor, macro concepto que se introdujo con la antes mencionada CDN y que se venía implementando en el terreno jurisdiccional desde mucho antes en las salas familiares de los tribunales cubanos, bajo la heterointegración normativa; incluyó también la capacidad progresiva del menor, como sujeto de derecho dentro de toda toma de decisión sobre su persona (art 86) y concibió a la familia como un concepto amplio, bajo la conciencia de los diferentes tipos de composiciones de dicho núcleo social (art 81). Así mismo, el artículo 83 rompe con la normativa anterior que suponía una traba para los aplicadores del derecho en relación de la disolución matrimonial con trascendencia a los hijos habidos dentro y fuera del vínculo, por lo que, a partir de este momento, procedía pronunciamiento jurisdiccional sea cual fuere el momento de nacimiento del menor en relación al vínculo a disolver.

En relación a la norma sustantiva, desde 1975 Cuba independizó su normativa familiar de la civil general, la cual estuvo vigente durante casi 5 décadas hasta que por Ley 156/2022 se aprobó el actual Código de las Familias. Lo anterior es una de las primeras muestras de la importancia del Derecho Familiar, al que se suscriben los derechos de niños y niñas, desde la revolución naciente. En la actualidad, y basándonos en la explicación

constitucional anterior, rige el Código de Las Familias, en una nomenclatura de clara apertura a los diferentes modelos en que estas ya coexisten en la sociedad. En relación a los menores, la responsabilidad parental, otrora patria potestad⁹.

Este nuevo Código no solo modifica una concepción cultural tradicional del parentesco y la filiación, sino que también permite a las personas elegir conscientemente su modelo familiar. En relación con lo anterior, la filiación como institución jurídica se evidencia en sus múltiples fuentes (Título III): procreación natural, resolución judicial, reproducción asistida, socio afectividad, que no son excluyentes entre sí. Los lazos que se establecen en las familias ensambladas entre los hijos y sus padres afines son legitimados, con la consiguiente responsabilidad bilateral que conlleva. Los padres y madres son reconocidos en igualdad de condiciones ante el hecho filiatorio, sin preferencias biológicas más allá de las diferencias anatómicas, como la gestación y la lactancia. De esta manera, la guarda unilateral de los menores ya no es la única opción en el proceso judicial, sino que ahora se inicia con la posibilidad de una corresponsabilidad activa.

Nuestro nuevo Código no solo ofrece un amplio espectro de protección dentro de las formas de constitución familiar, sino que también coloca a los niños y niñas como el punto central. La protección de sus derechos parte desde la propia concepción, ya que la normativa familiar introduce en su artículo 42 y siguientes la obligación alimenticia durante el embarazo, ampliando así el concepto de la institución de Alimentos. Además, se reconoce el derecho de los menores a comunicarse con sus parientes, lo que no solo salvaguarda el derecho de los niños, sino también el de la familia en su conjunto para disfrutar y participar activamente en estas relaciones. En Cuba, un abuelo, abuela, o incluso un padre o madre afín, puede solicitar pronunciamiento judicial sobre su relación comunicativa. Todo lo anterior solo tiene una consideración: el interés superior construido caso a caso y con respeto a cada menor involucrado.

Otro aspecto relevante sobre la responsabilidad parental es su ejercicio, el cual ha sido uno de los temas más destacados recientemente en el ámbito judicial, especialmente frente a la crisis migratoria que enfrenta el país. El Título V, "De las relaciones parentales", Capítulo I, "De la responsabilidad parental", en los artículos 139 y siguientes, establece que esta responsabilidad recae inicialmente de manera exclusiva en los padres y madres conjuntamente. Sin embargo, la representación legal puede ejercerse de forma unilateral ante situaciones objetivas, previa autorización judicial. El conflicto surge en la interpretación

⁹ La Ley de Procedimiento Civil, Administrativo, Laboral y Económico se estructuraba a partir de un proceso ordinario modelo en sede civil y, luego, las distintas especialidades y adecuaciones con un criterio amplio de supletoriedad. Por el contrario, el Código de procesos cuenta con una robustecida parte general, de aplicación a todas las materias y procesos, que en once títulos regula lo referido a: fuentes; principios; jurisdicción y competencia (con inclusión de las cuestiones relativas a las potestades del tribunal y la intervención de la fiscalía); las partes, sus representantes y defensores; actos procesales; diligencias preliminares y medidas cautelares; prueba; medios de impugnación; extinción del proceso; ejecución; rebeldía; y cuestiones incidentales. El Libro Segundo, destinado a los tipos procesales, establece cinco cauces: ordinario, sumario, sucesorio, jurisdicción voluntaria, ejecutivo de títulos de crédito, y un sexto título dedicado a la asistencia y el control judicial al arbitraje comercial internacional (Vid. Gutiérrez, 2022)

de estas situaciones objetivas, especialmente en los casos de procesos con implicaciones migratorias, donde uno de los padres no puede otorgar el permiso necesario, ya sea por voluntad propia o por circunstancias ajenas a su voluntad que afectan el ejercicio de su responsabilidad¹⁰.

A pesar de que hemos mencionado previamente aspectos relacionados con la normativa procesal, es importante resaltar la importancia de la promulgación del Código de Procesos en la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esta normativa procesal forma parte de los mandatos constitucionales de 2019 y fue publicada en el paquete normativo promulgado en 2021, específicamente bajo el número 141.

Como complemento de la normativa familiar sustantiva anterior, el nuevo Código se suma al marco penal en la aplicación de un enfoque más proactivo por parte de los jueces, promoviendo un proceso más oral y con una concentración de actos, con el objetivo de agilizar los procedimientos que involucran a menores. Los principios que fundamentan esta nueva guía procesal son aquellos que hemos mencionado anteriormente: los niños son reconocidos como personas con capacidad progresiva y sujetos de protección, y se prioriza su interés superior. Todo esto está en línea con los principios que se deducen del articulado y del Derecho como fenómeno (artículo 4.2).

¹⁰ Al respecto, se ha generado un amplio debate en el ámbito jurisdiccional con diversas consideraciones plasmadas en sentencias judiciales. Aunque para muchos profesionales del derecho el concepto de “situación objetiva” aún no ha sido completamente dilucidado, lo que ha llevado a mantener una postura conservadora en cuanto a la migración libre de menores, es firme nuestra convicción que cada caso debe ser evaluado de manera individual, tomando en consideración todas las circunstancias particulares. A continuación, se proporciona un ejemplo de valoración realizada en un caso concreto, del cual se reserva la identificación debido a la discrecionalidad con la que se maneja esta información:

(...) *Al referirnos a las características de la institución de la Responsabilidad Parental, no podemos desentendernos de que es deber u obligación que no puede ser objeto de excusa, de carácter personalísimo, e intransferible y dotado de temporalidad. En nuestro Código sustantivo vigente, se recoge el principio temporal de esta institución al estar reservada para los hijos menores de edad no emancipados, y conviene en que será ejercida por ambos padres conjuntamente. Sin embargo, queda claro que el legislador previó a su vez en la norma sustantiva, momentos en los que se hace necesaria la participación de un tercero al dirimirse litigios de esta naturaleza, una vez que, estando un padre impedido objetivamente de ejercer su responsabilidad parental, tal y como resulta el caso de la situación migratoria de Rudy, y como regula el artículo 139 apartado c, o no mostrándose acuerdo entre los padres en determinadas decisiones en la esfera patrimonial o personal de los menores a tenor del artículo 551.1 inciso d pueden dirigirse a la judicatura, quien determinará en tal sentido lo más conveniente. Si bien la Responsabilidad Parental es exclusiva de los padres, una vez que estos no pueden, ha de intervenir a ruego de partes la jurisdicción familiar en el mejor interés del niño, niña o adolescente que se encuentre en tal disyuntiva familiar. La familia fue víctima de las consecuencias institucionales del COVID, en tal sentido XXX, al cabo de los dos años sin salir de las fronteras dominicanas, no pudo retornar en ese tiempo a realizar los autorizos correspondientes de su menor hija y decidido a iniciar un proyecto de vida en los Estados Unidos, país al que arribó hace apenas 2 meses, no posee el estatuto del ciudadano correspondiente para tales actos, por lo que la situación objetiva resultante de la irregularidad migratoria da al traste con la imposibilidad de hacer efectivo el acuerdo del padre sobre el proceso. En este caso, el conflicto de las partes trae cauce de la imposibilidad institucional de XXX en territorio extranjero. XXX tuvo la posibilidad de interactuar con el foro de justicia y esclarecer los puntos controvertidos, dando plena convicción al foro de los hechos relatados...*

El nuevo marco procesal mantiene una dinámica explícita que, si bien no limita la proactividad de los profesionales del Derecho, establece claramente las directrices mínimas para su funcionamiento¹¹. Por lo tanto, establece los lineamientos fundamentales para desarrollar el concepto del interés superior del niño, un tema que hemos estado discutiendo desde el inicio. En palabras de Kemelmajer, esto no se limita a un conjunto fijo de normas, sino que representa un principio dinámico que sigue evolucionando y generando derecho. La concepción de protección integral del niño no es reduccionista, sino inclusiva, lo que implica que la participación del niño o niña es parte inherente de los procesos. El ejercicio de su derecho a ser escuchado y considerado es fundamental, y se lleva a cabo en un acto procesal que no tiene como objetivo probar algo, sino integrar al menor en el escenario judicial. Esta audiencia, prevista en la ley y fundamentada en los principios mencionados anteriormente, tiene como objetivo principal garantizar los derechos del menor.

Por otra parte, la introducción de la escucha fue realizada mediante la Instrucción 216 del Consejo de Gobierno del Tribunal Supremo Popular en el año 2012, la cual complementaba la aplicación del derecho familiar en los tribunales de Justicia. Aunque esta Instrucción estableció un precedente importante, mantenía a discreción del Tribunal la posibilidad de escuchar a los niños, con normas de participación y dirección precisas.

Además, el Código de Procesos establece como obligatoria la escucha del menor y regula sus pautas en el artículo 135. Además, introduce una figura hasta entonces inexistente en el marco familiar cubano: la Defensoría, cuya creación está mandatada según la Disposición Final Segunda en relación con el artículo 83 del cuerpo normativo.

Es importante destacar también que la regulación de las medidas cautelares, a diferencia del Código anterior, no requiere ser rescatada de un procedimiento diferente, sino que se integran por analogía al ámbito familiar. Ahora disponemos de un catálogo de medidas cautelares propias del derecho familiar, las cuales contribuyen a la emisión expedita o anticipada de pronunciamientos que protegen los intereses tutelables, siempre bajo los requisitos cautelares correspondientes¹².

¹¹ Como explica Beerizonce (2022 p.385), “El juez debe ser la cara visible de una justicia auxiliaria, de colaboración, de “acompañamiento”, el núcleo central de una jurisdicción que no solo es dirimente sino, antes bien, protectoria. En ese marco, el genérico rol activo del Estado que encarece la propia Constitución se encarna en un cada vez más pronunciado activismo del juez que se expresa no solo desde el vértice de la fiel aplicación de las normas sustantivas de fondo, sino también –y es lo que nos convoca– en su desempeño activo en la dinámica del proceso jurisdiccional”.

¹² A decir de Pérez (2022, s/p), el Código contiene una amplia preceptiva en sede cautelar; específicamente en lo atinente a la protección de las personas y la familia con dos disposiciones dirigidas a prevenir o contrarrestar situaciones de violencia, como son la asistencia obligatoria a programas educativos o terapéuticos, tratamiento psicológico o psiquiátrico de las personas menores de edad, de alguno de sus padres u otras personas vinculadas al cuidado de aquellos, las personas mayores de edad en los casos en los que puedan ser un peligro para sí o para otros, las víctimas y los agresores de hechos de violencia de género o familiar, y las conocidas como órdenes de restricción en tanto establecen la prohibición de acercarse o de visitar el hogar familiar y los lugares de trabajo, estudio u otros similares.

De esta forma, cuenta el proceso con una herramienta esencial para la salvaguarda de las familias, consolidada con la introducción de tutelas urgentes. Primero, cuando se dispone medida cautelar

La Defensoría tiene la responsabilidad no solo de velar por la salvaguarda procesal y los intereses de los niños, niñas o adolescentes, sino también de todas las personas en situación de vulnerabilidad. Esta institución, de naturaleza judicial y familiar, puede ser designada o elegida, y aunque su función principal no es construir el interés superior del menor, contribuye a dar voz a los deseos e intereses del sujeto de derechos. La Defensoría puede solicitar al juez medidas cautelares y ajustes razonables, así como participar en audiencias.

En términos generales, estos cambios legislativos son fundamentales para la protección de los niños, niñas y adolescentes en Cuba. Sin embargo, es importante mencionar que todo el conjunto normativo que responde a las Disposiciones Transitorias de la Carta Magna tiene como objetivo principal garantizar estos derechos. Es evidente la clara intención garantista del Estado cubano de proteger los derechos de los menores, y aunque enfrentar los desafíos de la aplicación de estas temáticas pueda ser complejo, queda claro que ahora contamos con más herramientas que hace unos años, cuando ya se empezaba a considerar los derechos de los niños. Hoy en día, estamos llamados a proporcionar más garantías y protecciones. Cuba no solo ha ganado en normativa, sino también en voluntad política hacia la protección de los niños. Aunque el camino apenas comienza, hoy tenemos un conjunto más sólido de posibilidades para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

IV. Especial referencia a la labor de la Fiscalía General de la República

Como se ha referido *up supra*, la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia es fundamental dentro del proyecto social cubano; estos grupos poblacionales son una prioridad en las políticas sociales diseñadas e implementadas desde el triunfo revolucionario. Sin embargo, a pesar de la existencia de una clara voluntad política y un cuerpo legislativo destinado a proteger a la infancia y la adolescencia, se puede afirmar que la cultura jurídica de la sociedad cubana sigue siendo insuficiente. Aún falta un reconocimiento completo de la población infantil y adolescente como sujetos de derecho por parte de los adultos, quienes a menudo tienden a ejercer autoritarismo en lugar de autoridad, lo que se refleja en relaciones intergeneracionales verticales y poco interactivas. Por otro lado, la mayoría de los niños y adolescentes desconocen que algunos de sus derechos son vulnerados tanto en ámbitos públicos como privados, principalmente debido a la actuación de los adultos que los rodean.

previa al proceso y ello resulta suficiente para la protección interesada, no se requiere de presentación de demanda; segundo, ya en el proceso, quien juzga puede acortar los plazos de tramitación y adoptar decisiones anticipadas sobre el fondo del asunto cuando exista un riesgo de daño irreparable para los derechos e intereses de las personas en situación de vulnerabilidad, por razón de su edad, sexo, género, identidad sexual, violencia, territorio u otras, requeridas de la satisfacción de necesidades urgentes, a reserva de lo que se disponga en la resolución que ponga fin al proceso. *Apud.* Pérez Guitiérrez. (2022) *¿Qué beneficios trae el nuevo Código de Procesos para las familias cubanas?* Intervención realizada en el evento Provincial de Bufetes Colectivos. Disponible en <https://www.granma.cu/cuba/2021-11-27/que-beneficios-trae-el-nuevo-codigo-de-procesos-para-las-familias-cubanas-27-11-2021-09-11-34>

De lo anterior se colige, la necesidad de educar en derechos humanos en sentido general, y en los de la infancia y la adolescencia, en particular; así como reforzar el rol que desempeña la educación para el logro de este propósito, pues constituye una de las herramientas más eficientes para alcanzar cambios sociales de impacto y el mejoramiento de la especie humana.

Según afirmó la propia UNICEF (2023) en Cuba, nos encontramos ante el reto de producir nuevos conocimientos en torno a las problemáticas que inciden en el mundo infantil y adolescente, los cuales deberán convertirse en sustento teórico metodológico para el esbozo e implementación de políticas públicas, cada vez más efectivas y comprometidas con las generaciones más jóvenes, pensadas siempre desde un enfoque de derechos humanos.

4.1. La Fiscalía General de la República de Cuba y su labor defensora de los derechos de los niños, niñas y adolescentes

La defensa de la legalidad, y con ello la protección de las garantías individuales y colectivas, es una de las funciones principales en la estructura conceptual de la Fiscalía como órgano del Estado, reconocido como tal en el artículo 156 de la Constitución de la República. Por ello no le corresponde solo actuar de acuerdo con el principio de legalidad, lo cual constituye una obligación en sentido general, para todos los poderes públicos y, en particular, uno de sus principios constitucionales de actuación; sino que la defensa de la legalidad conlleva también la responsabilidad de hacer lo que esté a su alcance para que en todo momento prevalezca lo que es legal, en correspondencia con el marco de libertad que consagra la ley.

La razón suprema que ostenta la misión de un Fiscal no es la defensa de la legalidad en abstracto, sino de los valores superiores que llenan de contenido a esa legalidad; no tanto de la letra, sino del espíritu de las leyes. Asimismo, debe incluir, en cualquier caso, la protección activa de la Carta Magna y el ordenamiento jurídico que esta legitima.

Por ello resulta necesario, dejar sentado que pensar solo en la función de la Fiscalía como defensor de la legalidad sería como vaciar parte del contenido de una estructura importante. De ahí, la trascendencia de referirnos a la misión que posee el órgano respecto a la protección de los derechos de los ciudadanos, en sentido general, y de la infancia y la adolescencia, en particular; que como su expresión indica, es tan amplia que comprende su intervención en todo momento del desarrollo de la sociedad.

En sentido lato, se ha conceptualizado al interés social como pauta de defensa de los principios rectores de la política social y económica que se tutele en determinado ordenamiento jurídico, para remediar las posibles deficiencias sociales y proteger la familia, la salud, el acceso a la cultura, el disfrute de un medio ambiente adecuado para la persona. En fin, los intereses públicos como los sociales están constituidos por todos los sectores de la sociedad cuyos ciudadanos son los titulares de la soberanía; con lo cual queda

demostrada la versátil posición del Fiscal, que necesariamente se mueve en todos los escenarios sociales con fines específicos y delimitados.

Siguiendo esta lógica de pensamiento, se supone que temas tan importantes como la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes no queden fuera del ámbito de competencia de la Fiscalía, como órgano velador de la legalidad y defensor de los derechos ciudadanos.

Efectivamente, en la Ley No. 160 de 2022, Ley de la Fiscalía General de la República de Cuba, se reconoce en su artículo 12, como parte de sus funciones las siguientes:

- i) intervenir como parte en los procesos concernientes al estado civil y la capacidad de las personas, en el reconocimiento judicial de la unión de hecho, en los que se vean involucrados intereses de personas menores de edad y de otras personas en situación de vulnerabilidad, y en todos aquellos en los que la ley así lo prevenga.
- k) Ejercitar la acción que corresponda, cuando se conozca de violaciones de la legalidad que afecten los derechos e intereses legítimos de las personas menores de edad, personas con discapacidad intelectual o sicosocial, y personas declaradas judicialmente ausentes cuando carezcan de representante legal...
- l) Comprobar y exigir el cumplimiento de la Constitución de la República y demás disposiciones normativas, inherentes a la atención y tratamiento a las personas menores de edad y otras en situación de vulnerabilidad.

Lo anterior se encuentra en estrecha relación con lo preceptuado por la Ley No. 141 de 2021, Código de Procesos, en cuanto al rol del Fiscal en los procesos que regula el cuerpo normativo, y en especial en aquellos en los que se vean involucrados intereses de las personas menores de edad.

En respuesta al mandato constitucional que el órgano tiene atribuido, así como a los tratados internacionales suscritos por Cuba en materia de infancia y adolescencia, la Fiscalía cuenta con una especialidad denominada Protección a las Familias y Asuntos Jurisdiccionales. En esta área, la misión fundamental del Fiscal es velar por la protección de los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad en sentido general, y en particular de los niños, niñas y adolescentes.

Dos grandes aristas son valoradas desde esa perspectiva. La primera, aborda la protección de la infancia y la adolescencia desde el enfoque del ser social en desarrollo, que puede estar inmerso en relaciones familiares disfuncionales, entornos de violencia, e incluso en conflictos con la ley. La segunda, lo hace desde la mirada de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, cuyos intereses se ven afectados de algún modo, por asuntos y/o procesos civiles y familiares.

En primer lugar, el Fiscal se encargará de proteger a las personas menores de edad que hayan sido víctimas de delitos. Para ello, llevará a cabo las diligencias necesarias para brindar atención tanto al niño como a su familia, así como las acciones pertinentes para abordar sus preocupaciones e inconformidades. Esta labor se mantendrá durante todo el proceso, con el objetivo de garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de la persona menor de edad.

Asimismo, frente a situaciones de vulnerabilidad que afecten a niñas, niños y adolescentes, como maltrato, desatención, abandono u otras circunstancias que pongan en riesgo su salud física y emocional, el Fiscal llevará a cabo investigaciones para restablecer los derechos que hayan sido vulnerados. Para ello, colaborará con otras instituciones estatales responsables de velar por el bienestar de la infancia y la adolescencia, con el fin de proporcionar una atención integral y obtener resultados efectivos.

De manera similar, los órganos de la Fiscalía, en su función de control de la legalidad, trabajarán para restablecer los derechos en casos donde se observen violaciones de las disposiciones contrarias a los principios y normas jurídicas que regulan el tratamiento y procesamiento de las personas menores de edad con trastornos de conducta o que hayan cometido delitos. En estas situaciones, la acción del Fiscal estará orientada a proteger legalmente sus derechos, siempre priorizando el interés superior de los menores.

Por último, la intervención del Fiscal en los asuntos notariales y procesos civiles y de familia, se deriva de las consecuencias jurídico sociales, por estar en juego intereses cuya protección le compete, para mantener un adecuado orden social, preservando la legalidad de los procesos de esta naturaleza; atendiendo con especial cuidado a la posible aplicación de lo dispuesto en el artículo 9 del Código de Procesos, referido a la prevalencia de la igualdad efectiva entre las partes y que el tribunal, en los asuntos relativos a las personas menores de edad, garantice el derecho de estas a ser escuchadas y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta, en atención a la capacidad progresiva y al interés superior del niño.

V. Conclusiones

Primera: La implementación de la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe requiere un compromiso colectivo y multifacético de todos los sectores de la sociedad. La adopción de políticas públicas inclusivas, la promoción de la participación ciudadana y el fortalecimiento institucional son fundamentales para lograr un desarrollo sostenible que garantice una vida digna para las generaciones presentes y futuras. Es imperativo que los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado y otros actores relevantes trabajen de manera coordinada y efectiva para abordar los desafíos sociales, económicos y ambientales que enfrenta la región, y así alcanzar los objetivos establecidos en la Agenda 2030.

Segunda: Así, la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia constituye un compromiso global que requiere una atención especial en el marco de la Agenda 2030. Es esencial abordar los desafíos relacionados con la violencia, el abuso y la pobreza infantil, y adoptar medidas concertadas y efectivas para garantizar un entorno seguro y protector para los niños y adolescentes. La colaboración entre los diferentes actores involucrados, así como el fortalecimiento de los marcos normativos internacionales y nacionales, son clave para proteger los derechos de la niñez y la adolescencia y promover su pleno desarrollo dentro de una sociedad inclusiva y equitativa.

Tercera: La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 representa un hito histórico en el reconocimiento y protección de los derechos de la infancia a nivel internacional. Este tratado, ampliamente ratificado, marca un cambio de paradigma al pasar de un modelo paternalista a uno de protección integral, reconociendo a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho merecedores de respeto, dignidad y participación en la sociedad. La noción de niño como sujeto de derecho implica, además, desmontar la idea de incapacidad y otorgarles autonomía progresiva para ejercer sus propios derechos.

Asimismo, el principio del interés superior del niño, como eje transversal de la Convención, establece una guía fundamental para la toma de decisiones que afecten a la infancia y la adolescencia. Este principio, entendido como un derecho subjetivo y un principio rector, garantiza la protección integral de los derechos de los niños y adolescentes, considerando su voz, su identidad, su entorno familiar, su seguridad y su situación de vulnerabilidad.

Cuarta: El compromiso de Cuba con la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes se ha evidenciado a lo largo de las décadas, desde la adhesión a la Convención de los Derechos del Niño en 1991 hasta las reformas constitucionales y legislativas más recientes. La incorporación de principios como el interés superior del menor, la participación activa del niño en los procesos judiciales y la creación de instituciones como la Defensoría muestran un enfoque integral y progresista hacia la protección de los más jóvenes de la sociedad cubana.

Por otro lado, la actualización del marco jurídico ha traído consigo importantes cambios en la concepción del parentesco, la filiación y la responsabilidad parental, promoviendo una visión más inclusiva y flexible de la familia. Estas reformas no solo reconocen la diversidad de modelos familiares presentes en la sociedad cubana actual, sino que también fortalecen la protección de los derechos de los niños en todas las etapas de su desarrollo. En resumen, Cuba ha avanzado significativamente en la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y aunque aún enfrenta desafíos en su implementación, el país cuenta ahora con un marco legal más sólido y actualizado que refleja su compromiso con el bienestar y la protección de la infancia.

Quinta: Finalmente, pese a que existe una clara voluntad política y un marco legislativo para proteger a estos grupos poblacionales, persisten desafíos en la cultura jurídica de la sociedad cubana, donde aún falta un reconocimiento pleno de los niños y adolescentes

como sujetos de derecho. En respuesta a este contexto, la Fiscalía General de la República de Cuba desempeña un papel crucial en la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia. A través de su especialidad en Protección a las Familias y Asuntos Jurisdiccionales, el Fiscal vela por la protección de los derechos de las personas menores de edad en situación de vulnerabilidad, ya sean víctimas de delitos o de otras manifestaciones de violencia.

VI. Referencias bibliográficas

Cano Linares, M. A. (2018). Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños: La trata de niños. En D. M. Verdiales López (Coord.), C. M. Díaz Barrado (Dir.), C. R. Fernández Liesa (Dir.), *Objetivos de desarrollo sostenible y Derechos Humanos paz, justicia e instituciones sólidas. Derechos Humanos y empresas* (pp.123-132). Universidad Carlos III de Madrid, Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos "Francisco de Vitoria".

Carmona Luque, M. R. (2011). *La Convención sobre los Derechos del Niño. Instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Dykinson.

Cillero Bruñol, Miguel. (1999). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Justicia y Derechos del Niño, <https://www.redhnaa.org/wp-content/uploads/Interes-Superior-del-Nino-Miguel-Cillero-Brunol.pdf>

Constitución de la República de Cuba. Gaceta Oficial. No. 5 Extraordinaria de 10 de abril de 2019. GOC-2019-406-EX5

Cussiánovich, A. (2009). Participación: un principio que se concreta como un derecho. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp.86-102). Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Díaz Díaz, E. L. (2020). El interés superior del niño como concepto jurídico indeterminado. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 70(278), 837-862.

González Riaño, V. L. y Fandiño Barros, Y. A. (2013). El interés superior del niño en la jurisprudencia constitucional colombiana. *Advocatus*, 21, 257-281.

Jorge Méndez, L. A. (2020). El principio de no discriminación en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Una mirada desde la noción del niño como sujeto de derechos. En B. Díaz-Tendero, *Derechos Humanos y Grupos Vulnerables en Centroamérica y el Caribe*, Tomo I, (pp. 338-339). Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.

Kemelmajer de Carlucci, A. El Derecho de familia y el bloque de constitucionalidad. En L. B. Pérez Gallardo, C. M. Villabella Armengol y G. Molina Carrillo (Coords.), *Derecho Familiar Constitucional* (pp.31- 48). Grupo Editorial Mariel S.C.

Krauskopf, Dina. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. Fondo de Población de Naciones Unidas en San José.

Ley 141/2021 "Código de Procesos". Gaceta Oficial No. 138 Ordinaria de 7 de diciembre de 2022. GOC-2021-1071-O138.

Ley 160 del 2022, Ley de la Fiscalía General de la República. Gaceta Oficial No. 5 Ordinaria de 2023. GOC-2023-56-O5

Ley No. 141 de 2021, Código de Procesos, publicado en la Gaceta Oficial de la República de Cuba, No. 138 Ordinaria, de 7 de diciembre de 2021.

Ley No. 160 de 2022, Ley de la Fiscalía General de la República de Cuba, publicado en la Gaceta Oficial de la República de Cuba, No. 5 Ordinaria, de 13 de enero de 2023.

Massons Ribas, A. (2023). El derecho de participación de los niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección a la infancia. En J. Martínez Calvo (Dir.), *La minoría de edad como factor de vulnerabilidad: desafíos presentes y futuros en el ámbito del Derecho privado* (pp. 333-354). Aranzadi.

Montejo Rivero, J. M. (2021). *Capacidad progresiva de niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de los derechos*. Editorial Temis.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Naciones Unidas. (1980). Convención sobre los Aspectos Civiles de la Sustracción Internacional de Menores. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/convenio_de_la_haya_sobre_los_aspectos_civiles_de_la_sustraccion_internacional_de_menores.pdf

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Naciones Unidas. (2000). Protocolo relativo a la participación de los niños en conflictos armados. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-child-involvement-children>

Naciones Unidas. (2000). Protocolo relativo a la venta de niños y la prostitución infantil. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-child-sale-children-child>

Naciones Unidas. (2011). Protocolo relativo a un procedimiento de comunicaciones para presentar denuncias ante el Comité de los Derechos del Niño. Disponible en: <https://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/onu/infancia/Protocolo-CRC-2011.htm>

Observación General No. 14 de 2013, del Comité de Derechos del Niño. Disponible en: https://www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/GC/CRC.C.GC.14_sp.doc

Pereira Campos, S. (2011). Moralidad, veracidad y colaboración: su incidencia en el proceso civil contemporáneo. En C. J. Sarmiento Sosa (Comp.), *Modernización de la justicia civil* (pp. 405-446). Universidad de Montevideo

Pérez Guitiérrez. (2022) *¿Qué beneficios trae el nuevo Código de Procesos para las familias cubanas?* Intervención realizada en el evento Provincial de Bufetes Colectivos. Disponible en <https://www.granma.cu/cuba/2021-11-27/que-beneficios-trae-el-nuevo-codigo-de-procesos-para-las-familias-cubanas-27-11-2021-09-11-34>

Pérez Gutiérrez, I. (2022). Un nuevo modelo procesal al servicio de las familias cubanas, *Revista Cubana de Derecho*, 2(1), enero-junio, 383-409.

Ravetllat Ballesté, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(2), 89-108.

Rodríguez Llamas, S. (2015). La atribución de la guarda y custodia en función del concreto y no abstracto interés superior del menor. Comentario a la STS núm. 679/2013, de 20 de noviembre (RJ 2013/7824). *Revista Boliviana de Derecho*, 19, 563-575.

UNICEF. (2022). Informe Anual. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/141011/file/UNICEF%20Annual%20Report%202022%20SP.pdf>

UNICEF. (2023). *Hacia una sociedad más protectora de las infancias y las adolescencias*. Disponible en <https://www.unicef.org/cuba/historias/hacia-una-sociedad-mas-protectora-de-infancias-adolescencias>

Bionota de las personas coordinadoras del libro



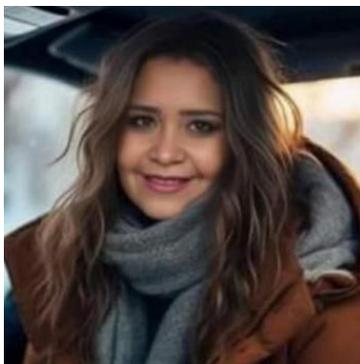
Dr. Cristóbal Torres Fernández. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla con Mención Internacional por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en Argentina. Profesor y Coordinador Técnico del Máster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales de la Universidad Internacional de La Rioja; profesor en la Universidad de Sevilla y en la Universidad Pablo de Olavide. Ha cursado carreras universitarias en Lenguas Extranjeras, Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria. Ha estudiado numerosos Másteres Oficiales relacionados con la educación, la tecnología educativa, la comunicación política, la lingüística, la enseñanza de lenguas extranjeras y la

prevención y mediación en acoso escolar. Es autor de numerosos capítulos y libros de tecnología educativa y formación del profesorado. Ha participado en numerosos proyectos de innovación, investigación y experiencias docentes en el ámbito de las tecnologías educativas, las políticas educativas y el desarrollo curricular, así como la formación del profesorado. Desde mayo de 2022 preside la Red Iberoamericana de Investigación Educativa (RIBIE), entidad de reciente creación que promueve la investigación y la internacionalización. 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.



Dra. Marina Fernández Miranda. Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Piura. Profesora Titular en la Especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Piura; Profesora investigadora a Tiempo parcial de la universidad Tecnológica del Perú; Profesora a tiempo parcial en el Programa de Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego. Ha cursado carreras universitarias en Educación Primaria, en Tecnología de Información y Comunicación en Educación Básica Regular. Tiene una especialidad en Administración. Ha cursado un master en Docencia Universitaria. Es investigadora reconocida por CONCYTEC. Autora de

artículos de investigación publicados en Scopus, capítulos y libros de educación y de innovación digital. Ha participado en números proyectos I+D+i , además de proyectos de investigación en el área de educación, evaluación y Tecnología de Información y Comunicación. Desde mayo del 2022 es miembro de la junta directiva de la Red Iberoamérica de Investigación Educativa (RIBIE), miembro de la Red, de Investigación Científica de América Latina y el Caribe (RED ICALC); Miembro investigadora de la Red Académica Internacional de Estudios Organizacionales en América Latina, Caribe e Iberoamérica (RED ROALCEI), Sus líneas de investigación son las siguientes: E-learning, Tecnología de Información y Comunicación, Educación, educación ambiental, Inteligencia artificial, Acreditación, Metodología de Enseñanza-Aprendizaje.



Dra. Ruth De La Peña Martínez. Doctora en Administración y Alta Dirección, por la Universidad Autónoma de Coahuila. Master en Administración de Empresas. Maestra Fundadora de la Licenciatura en Seguridad e Higiene Industrial y Maestría en Administración y Gestión Ambiental. Docente en Tecnológico Nacional de México. Instituto Tecnológico de la Laguna, apoya en varias Instituciones de Educación Superior en Licenciaturas y Posgrados. Reconocimientos: Investigador Estatal Senior por Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (COECYT) 2023 a 2026. Mérito Docente por El Consejo de Institución de Educación Superior (CIESLAG) en

2015. Mejor Estudiante de su Escuela por El Club Rotario de Torreón en 1992. Participa como miembro en Redes de Innovación y Educación como lo son: Red Innovatic por Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (COECYT), Red Iberoamericana de Investigación Educativa (RIBIE) y Consejo de Organismos No Gubernamentales De La Laguna: Asimismo, imparte cátedra a niveles de doctorado, maestría y licenciatura a nivel local, nacional e internacional. Sus líneas de Investigación son las siguientes: Administración, Diseño Organizacional, Gestión Ambiental, Tecnologías Computacionales y Educación. Los pilares que sustentan su trabajo académico, profesional y personal son ofrecer innovación e investigación, son el trabajo en equipo y una amplia red de contactos profesionales.



Dra. María Guadalupe Ñeco Reyna. Doctora por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid-España, Doctorado en Educación, mención en Estudios Interculturales. Titulada con Mención Honorífica y Cum Laude. Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, con especialidad en Desarrollo Humano y Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Líder desde 2013/2024 del Cuerpo Académico “Estudios Interculturales en la formación e innovación docente”, nivel consolidado. Cuenta con el reconocimiento

del Perfil Profesional del Programa de Desarrollo Profesional Docente 2018-2024, pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras del SNII-CONAHCYT México. Fundadora del Centro de Estudios de Género CEGENV en la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen” en Xalapa, Veracruz. Miembro de la RED Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios Educación e interculturalidad, sede en Costa Rica. Ha participado en varios proyectos de investigación como el del (OBIPD) de la Universidad de Barcelona España y del Instituto MOFET de Israel. Ha participado en Clases Espejo, por invitación de la Universidad César Vallejo de Estudios de Posgrado en Perú. Miembro de la Red Mujeres en la Ciencia e Investigadoras del SNI y de Iberoamérica, Puebla-México. Integrante de la junta directiva de la Red Iberoamericana de Investigación Educativa (RIBIE) desde 2022 con sede en Sevilla España. Es autora de diversos artículos científicos y capítulos de libros, relacionados con la Investigación Educativa y la formación docente, cuenta con participaciones en Congresos Nacionales e Internacionales. Sus líneas de investigación son Atención a la Diversidad, Inclusión, Derechos Humanos y Estudios Interculturales en la Innovación y formación de futuros formadores de la educación. Actualmente es presidenta de la RIBENV, Red de Investigador@s de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

La presente obra nos sumerge en un profundo análisis sobre el papel crucial que desempeña la educación en la configuración de una sociedad justa, equitativa y sostenible en el contexto de la Agenda 2030.

A lo largo de sus 13 capítulos, este libro ofrece una mirada multidisciplinaria y reflexiva sobre las complejidades inherentes a la intersección entre educación y desarrollo social. Desde la importancia de la educación de calidad como catalizador de cambios sociales hasta la necesidad de promover políticas inclusivas que garanticen la igualdad de oportunidades para todos, los autores exploran diversos aspectos fundamentales para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se abordan temas como la inclusión educativa, la protección de los derechos de la infancia y adolescencia, la capacitación de estudiantes en la valorización de residuos agrícolas, la identidad de género y la deserción escolar de personas transgénero en la educación superior, entre otros. A través de un enfoque riguroso y actualizado, este libro se erige como una valiosa fuente de conocimiento que invita a la reflexión y a la acción.

Con un llamado a la colaboración y coordinación entre gobiernos, instituciones académicas, organizaciones de la sociedad civil y la comunidad internacional, 'Educación al Frente' nos insta a redoblar esfuerzos para garantizar que, de aquí a 2030, los logros en materia educativa sean significativos y perdurables. Descubre cómo la educación de calidad no solo es un derecho fundamental, sino también la clave para construir un futuro sostenible y equitativo para todos. ¡Una lectura imprescindible para quienes buscan comprender y contribuir a la transformación social a través de la educación!