

# REVISTA PRISMA SOCIAL N° 45

## FORMACIÓN INICIAL DE LA DOCENCIA Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: FACTORES DE CAMBIO SOCIAL EN EL HORIZONTE 2030

2º TRIMESTRE, ABRIL 2024 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 47-72

RECIBIDO: 9/2/2024 – ACEPTADO: 18/4/2024

## PARADIGMA EDUCATIVO Y LITERACIDAD ACADÉMICA:

### INTERPRETACIÓN Y PRÁXIS EN LA AGENDA 2030

### EDUCATIONAL PARADIGM AND ACADEMIC LITERACY: INTERPRETATION AND PRAXIS IN THE 2030 AGENDA

BELÉN MATEOS BLANCO / [MARIABELEN.MATEOS@UVA.ES](mailto:MARIABELEN.MATEOS@UVA.ES)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESPAÑA

EVA ÁLVAREZ RAMOS / [EVAMARIA.ALVAREZ.RAMOS@UVA.ES](mailto:EVAMARIA.ALVAREZ.RAMOS@UVA.ES)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESPAÑA

SANDRA SAN MIGUEL PRIETO / [SANDRA.SAN-MIGUEL@ESTUDIANTES.UVA.ES](mailto:SANDRA.SAN-MIGUEL@ESTUDIANTES.UVA.ES)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESPAÑA

APORTACIÓN REALIZADA EN EL MARCO DEL PROYECTO DE I D I "LECTURAS NO FICCIONALES PARA LA INTEGRACIÓN DE CIUDADANAS Y CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL NUEVO ECOSISTEMA CULTURAL" (PID2021-126392OB-100) FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. TAMBIÉN EN EL MARCO DEL GID PALIM. "PALABRA E IMAGEN. GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y EDUCACIÓN LITERARIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID" SUBVENCIONADO POR EL VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID Y DE LA BECA DE COLABORACIÓN DESTINADA A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA REALIZAR TAREAS DE INVESTIGACIÓN EN DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS SUBVENCIONADAS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2023-2024).



prisma  
social  
revista  
de ciencias  
sociales

## RESUMEN

El objetivo de este estudio es diagnosticar el grado de conocimiento y percepción de la comunidad educativa en torno a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vinculados al desarrollo de prácticas letradas que integren experiencia literaria y responsabilidad social. La propuesta se concreta en un estudio bibliográfico que, organizado a partir de los 5 ejes centrales de la Agenda 2030, delimita el tratamiento de la literatura en el aula de Educación Primaria como herramienta transversal que posibilite la formación, concienciación y consecución de las metas fijadas. El trabajo circunscribe un paradigma mixto amparado en el método cuantitativo para la obtención de resultados que justifiquen la elaboración de un estudio bibliográfico documental conformado mayoritariamente por libros ilustrados de ficción y no ficción. La herramienta cuantitativa para la recopilación de datos es un cuestionario confeccionado para determinar el compromiso de docentes, educadores —ámbito escolar y doméstico— y estudiantes de los Grados de Educación (n=112) respecto a los ODS y su trasvase a las aulas de Educación Primaria. Los resultados obtenidos muestran por un lado la prolijidad editorial en este ámbito y, por otro, la distinta percepción en cuanto a la valoración de los ODS dentro del colectivo estudiado.

## PALABRAS CLAVE

*Objetivos de desarrollo sostenible; percepción; prácticas letradas; literacidad académica; libro ilustrado de ficción y no ficción; justicia social.*

## ABSTRACT

The aim of this study is to diagnose the degree of knowledge and perception of the educational community around the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) linked to the development of literary practices that integrate literary experience and social responsibility. The proposal is based on a bibliographic study that, organized based on the 5 central axes of the 2030 Agenda, delimits the treatment of literature in the Primary Education classroom as a transversal tool that enables training, awareness and achievement of the goals set. The work circumscribes a mixed paradigm based on the quantitative method to obtain results that justify the elaboration of a documentary bibliographic study made up mostly of illustrated fiction and non-fiction books. The quantitative tool for data collection is a questionnaire designed to determine the commitment of teachers, educators (school and home) and students of the Bachelor's Degrees in Education (n=112) with respect to the SDGs and their transfer to the classrooms of Primary Education. The results obtained show, on the one hand, the editorial neatness in this area and, on the other, the different perception regarding the assessment of the SDGs within the group studied.

## KEYWORDS

*Sustainable Development Goals; Perception; Academic Literacy; Fiction and Non-Fiction Picture Book; Social Justice.*



## 1. INTRODUCCIÓN

El panorama educativo se halla en un momento de trascendental cambio, donde la apatía frente a los desafíos sociales del entorno ya no es una alternativa viable (Berlanga y Lacomba, 2021). La adhesión a la Agenda 2030 y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se han transformado en imperativos ineludibles para las instituciones académicas. La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) ha desempeñado un papel activo en la promoción de medidas orientadas al progreso de los ODS, dejando patente en sus comunicados la urgencia de actuar sin demora. Dicho compromiso no solo se interpreta como una oportunidad, sino también como una responsabilidad para abordar los desafíos globales desde los diversos ámbitos educativos: la formación, la investigación, la transferencia de conocimientos y la gestión (Aparicio *et al.*, 2022).

En este contexto, numerosas publicaciones han destacado experiencias educativas y herramientas como ejemplos de buenas prácticas, destinadas a integrar la Agenda 2030 en la enseñanza en todos sus niveles y sectores (Barroso, 2020; Martínez, 2020; Montero, 2021; González Alonso *et al.*, 2022; Cambil *et al.* 2024). El conjunto de prácticas comprende desde la inclusión de los ODS en los planes de estudio de diversas disciplinas, ya sean humanísticas, científicas, técnicas o instrumentales, hasta su incorporación en proyectos como los de fin de máster o grado. Asimismo, se reconoce el valor de metodologías activas y participativas, como el aprendizaje-servicio (ApS) o los programas de voluntariado, como ámbitos propicios para promover la Agenda de Desarrollo Sostenible (Red Española para el Desarrollo Sostenible, 2017 y 2020).

Investigaciones a nivel nacional e internacional respaldan la importancia de adoptar un enfoque crítico de Educación para la Ciudadanía Global (ECG), con el fin de formar al profesorado como agentes de cambio social y defensores de la justicia social global (Calvo, 2017; Boni *et al.*, 2020; Bourn, 2022). Todo ello implica la necesidad de modificar la formación inicial del profesorado, para enfrentar cuestiones relacionadas con las desigualdades sistémicas, la diversidad y los desafíos ambientales actuales, así como adoptar metodologías participativas que fomenten el aprendizaje en sus múltiples dimensiones (UNESCO, 2019).

### 1.1. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

#### 1.1.1. Paradigma educativo y Agenda 2030

La Asamblea General de la ONU adopta en el 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La propuesta, concebida como un plan de acción global, organiza 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuya consecución se especifica en 169 metas abanderadas por la justicia y la inclusión social. Articulados en torno a 5 ejes: personas —(ODS. 1, 2, 3, 4 y 5), planeta (ODS. 6, 12, 13, 14 y 15), prosperidad (ODS. 7, 8, 9, 10 y 11), paz (ODS16) y alianzas (ODS17)— los ODS se integran en el paradigma educativo gracias a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340 de 30/12/20) (en adelante LOMLOE) al indicar en su preámbulo que:

*reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la*

*enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo.*

Con la entrada en vigor de la LOMLOE la Agenda 2030 adquiere carácter institucional y señala a los centros educativos como referentes y máximos responsables de impulsar el ODS4, objetivo cuyo logro habilita el flujo entre grupos socioeconómicos y, por tanto, se reconoce imprescindible para la erradicación de la pobreza. Por otro lado, el entorno educativo —entendido como espacio de interacción entre agentes de participación— debe converger con el sentir de su comunidad a través de proyectos que, enclavados en los principios democráticos, incentiven la afectividad y las relaciones en espacios de convivencia para la ciudadanía (Colom, 2000; Limón-Domínguez, 2019).

Este cometido se materializa en nuevos planes de estudios que, amparados en la Educación para el Desarrollo Sostenible, relacionan y concretan sus propias metas para cada uno de los 17 objetivos (Negrín y Marrero, 2021). Además, de las relaciones entre sostenibilidad y educación se extraen las particularidades de esta práctica holística, interdisciplinar, transferible, direccional, motivadora, multi metodológica y glocal —modelos globales para transferir su práctica a acciones locales— (Aznar y Ull, 2013) que, a su vez, describen y fijan el desarrollo de habilidades y la puesta en marcha de acciones desde un panorama utilitarista.

Y es que de la máxima “la educación con, por y para el desarrollo” (González-Geraldo 2015, p. 183) se desprende la idiosincrasia de este tándem como herramienta pedagógica transversal (Zaragoza, 2015) que posibilita el en el desarrollo del pensamiento crítico para formar individuos solidarios (McLaren y Kincheloe, 2007) y comprometidos con la misión de su comunidad (Dalton *et al.*, 2001). Son precisamente estos principios teóricos los que, acotados a la praxis educativa, fructifican en el informe La implementación de la Agenda 2030 en España, el 20 de septiembre de 2019. Este documento determina la integración de la Educación para la Ciudadanía Global en el sistema educativo y, en el marco de la LOMLOE, apela a la confección de un currículo amoldado a las novedades del contexto.

Ahora bien, moldear el pensamiento para incentivar hábitos y acciones orientadas a la sostenibilidad pasa necesariamente por una capacitación específica vehiculada por las siguientes competencias: de pensamiento sistémico, anticipatoria, normativa, estratégica, interpersonal, personal o de autoconsciencia que, conjugadas bajo la óptica del pensamiento crítico, desarrolla la competencia integrada para la resolución de problemas como aglutinante de todas las anteriores (UNESCO, 2017).

La UNESCO, promotora de dichas competencias, determina su identidad trasversal, multifuncional y no específica respecto al contexto educativo susceptible de su aplicación. Su naturaleza, flexible y no excluyente, supera las limitaciones inherentes a estudios no globalizados (Rychen, 2003; De Haan, 2010; Glasser y Hirsh, 2016; Rieckmann, 2012 y 2018; Wiek *et al.*, 2011 y 2016); en lo que compete al ámbito que delimita esta investigación, esta caracterización se proyecta en la LOMLOE al vincular la formación inicial del profesorado y ODS al apuntar que “la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial y la Agenda 2030 se inclui-



rán en los procesos de formación y de acceso a la función docente, que a su vez tiene relación con la Educación de calidad (ODS4)”.

En este sentido, el binomio formado por cognición y educación vertebran la praxis destinada a generar un cambio social transformativo del que surjan pensamientos y comportamientos concebidos desde el prisma de la sostenibilidad. Consecuentemente, la educación y el aprendizaje permanente constituyen la herramienta funcional idónea para propiciar un cambio que de parte de la individualidad y se expande hacia lo colectivo. El éxito de esta mudanza cristaliza según Pardo (1995) en tres orientaciones: instaurar el principio de solidaridad como máxima educativa, revertir el paradigma que identifica la educación vertical y desarrollar metodologías dirigidas a la resolución de problemas y conflictos.

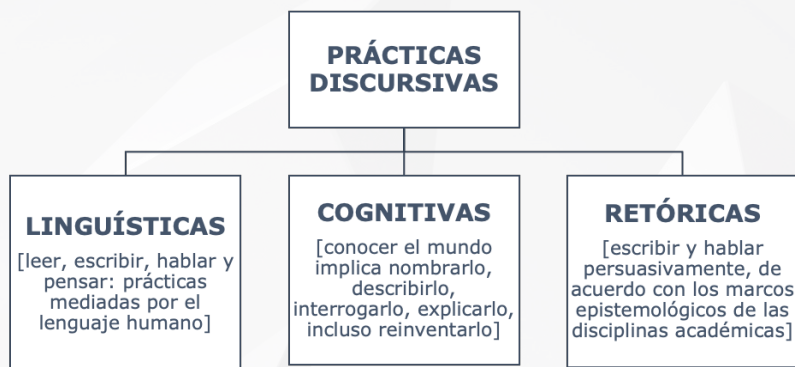
### **1.1.2. Literacidad académica y ODS**

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) adoptan un enfoque interdisciplinar que expande el paradigma cognitivo circunscrito a las prácticas de lectoescritura y sus correspondientes niveles y habilidades en comprensión y expresión. Y es que es que las investigaciones desarrolladas en este ámbito redimensionan los actos de leer y escribir al analizarlos desde una perspectiva social y cultural (Street, 2003 y 2013; Gee, 1990; Barton y Hamilton, 2005; Pérez, 2016). De este modo, las indagaciones que presentaban al lector en su contexto, como elementos simbióticos e indivisibles, terminaron por revelar que la comprensión de la lectura y la escritura están supeditadas al contexto y la direccionalidad atribuida en el seno de una comunidad (Zavala y Córdova, 2010).

Un recorrido teórico en torno a la conceptualización y caracterización de las nuevas literacidades pone de relieve como en los últimos veinte años estas han experimentado mutaciones derivadas de la contemporaneidad. Desde que Street (2003) introdujese el desarrollo de las habilidades cognitivas como variable relativa el estudio de lectura y la escritura, autores como Gee (2004) o Sito (2016) presentan sus propuestas ancladas a la premisa de la interdisciplinariedad; el primero, funda su estudio en la hipótesis de que la lectura y la escritura son prácticas apegadas a grupos sociales y culturales y, el segundo, afirma que las literacidades adquieren valor y significado en una comunidad específica.

Afirmar que la literacidad es una práctica sociocultural implica dotarla de un contexto propio y una funcionalidad diferenciada cuyo objetivo es la consecución exitosa de los procesos. La delimitación y singularización de su ejercicio ha desencadenado una eclosión de literacidades enmarcadas en las relaciones personales y en el entorno social, tales como la literacidad académica, la literacidad digital o la literacidad laboral... todas ellas mediadas y sustentadas por actos de habla normativos y ritualizados (Barton y Hamilton, 2012; Ivanic, 1998). Esta investigación se particulariza y justifica en la denominada literacidad académica que, contextualizada en la educación superior, determina como hablar, actuar y escribir conforme a la comunidad académica (Castelló, 2007; Martínez-Fernández, Corcelles, Bañales, Castelló, Gutiérrez-Braojos, 2016), pues será la observación e interacción con sus miembros lo que faculte su adquisición (Zavala, 2011).

**Figura 1. Prácticas discursivas de la literacidad académica en educación superior**



**Fuente: Elaboración propia a partir de Literacidad académica. Hernández (2016). Universidad Autónoma Metropolitana**

Las prácticas discursivas presentadas en la figura desarrollan la literacidad académica cuyo desarrollo competen exclusivamente a los ámbitos de la docencia y de la investigación, por tanto, su:

*práctica situada en contextos sociales e institucionales específicos (la educación superior y la investigación científica, sus comunidades y prácticas), por lo que no es algo que los alumnos deban poseer al ingresar a la universidad, sino que es tarea de la universidad socializarlos en dichas prácticas (Carlino, 2013, p. 358).*

A colación de la afirmación de Carlino (2013), Hernández (2016) propone una incorporación paulatina del estudiantado universitario a la praxis que precisa la literacidad académica. Su práctica, articulada en torno al ejercicio de los procesos de escritura académica, comportamientos letrados y pensamiento crítico, empatan con el precepto de Freire al afirmar que “la literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con formación de ciudadanía, sí, (...) es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un asunto neutro” (Freire citado por Cassany, 2006, p.65).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sitúa la lectura en el foco de la alfabetización y dirige sus esfuerzos a hacer de esta una realidad global desde 1946. Y es que los procesos cognitivos y las habilidades personales derivadas del acto de lectura constituyen un método de entendimiento, percepción, interpretación, formación e interacción en una sociedad global digitalizada donde el texto ejerce de mediador. Esta expansión y diversificación en los modelos y efectos de lectura determina “la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo” (Freire, 1971, p. 13)”. El valor de la lectura es insustituible en tanto en cuanto empodera y libera a las personas. Por ende, y sin dejar de lado el derecho a la educación, su práctica mejora las condiciones, la accesibilidad y las capacidades para ser partícipe de la propia vida.

La lectura se concibe como una práctica transversal y habilitante, pues su ejercicio es obligatorio para el desempeño de la actividad humana tal y como se concibe en el siglo XXI (Zarilli, 1995; Chomsky y Dieterich, 2004). Es precisamente esta concepción de la lectura la que entronca con su pertinencia y compromiso dirigido a cumplir los objetivos recogidos en la Agenda 2030.



La práctica lectora lo inunda absolutamente todo y, por tanto, posee un carácter instrumental y multifuncional imprescindible para los individuos que habitan la contemporaneidad.

Consecuentemente, más allá de la mera decodificación, la lectura es la competencia que legitima acciones tales como: el acceso a fuentes de información fiables que repercute en una ciudadanía responsable, la activación y estimulación de funciones cerebrales complejas, actúa como garante en la asimilación de estrategias y conocimientos que vehiculan la profesionalización y la accesibilidad al mercado laboral y asegura la interacción comunicativa, participativa y constructiva a favor de los intereses de una comunidad. En otras palabras, el acto de lectura actuar como moderador y facilitador en la formación del capital humano, en el acceso a la información, en la comunicación entre hablantes de un mismo idioma, en la circulación de ideas y la generación de alianzas en el medio digital de Internet, creación y en la protección de propiedad intelectual y la construcción de una cultura compartida que impulsa el sentimiento comunitario (Murga-Menoyo, 2015). En definitiva:

*saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad; esto es, hacer de la lectura y la escritura, una lectura del mundo de la vida (Freire, 2013, p. 17).*

## 1.2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como fin investigar el conocimiento y la percepción de la comunidad educativa sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible en relación con las prácticas letradas y la responsabilidad social para evaluar su impacto en el desarrollo de la conciencia crítica del alumnado. A partir de estas premisas se establecen los siguientes objetivos:

- Diagnosticar el grado de conocimiento y percepción de la comunidad educativa sobre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible en relación con el desarrollo de prácticas letradas que integren experiencia literaria y responsabilidad social.
- Valorar la perspectiva estética, ideológica y social de la lectura como herramienta para desarrollar la conciencia crítica del estudiantado.

En este sentido, Street (2013) ofrece un marco teórico sólido dentro de los nuevos estudios de alfabetización centrados en entender las prácticas de lectura y escritura en contextos sociales específicos para explorar sus relaciones de poder, ideologías y valores culturales. Esta perspectiva, conjugada y orientada hacia la consecución de los ODS, contribuye al desarrollo de la conciencia crítica en el ámbito formativo.

Además, en consonancia con estas premisas, se observa una creciente presencia de publicaciones literarias que reflexionan sobre metas sociales alineadas con los ODS de la Agenda 2030. Esta tendencia se refleja en el contexto educativo y establece dos objetivos adicionales:

- Analizar la proliferación de publicaciones literarias en el mercado editorial que promueven y reflexionan sobre metas sociales alineadas con los ODS de la Agenda 2030 y su uso didáctico en el contexto educativo. Esta perspectiva se alinea con el enfoque presentado por Álvarez *et al.* (2023), donde se destaca el papel de la literatura no ficcional en la formación en igualdad y empoderamiento.

- Presentar un corpus bibliográfico organizado según los 5 ejes de los ODS con el objetivo de proporcionar una herramienta que fomente la participación e implicación de educadores y educandos en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta idea se sustenta en la perspectiva de Dalton *et al.* (2007), que aboga por soluciones inclusivas y colaborativas. Al ofrecer recursos bibliográficos que reflejen estas interacciones y desafíos, se empodera a los educadores y estudiantes para abordar de manera más efectiva las problemáticas sociales de su entorno.

### 1.3. JUSTIFICACIÓN

En el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, se plantean objetivos cruciales que abordan la erradicación de la pobreza, la lucha contra la desigualdad, la injusticia y el cambio climático (Haba-Osca, 2022). La Universidad, como entidad comprometida con la responsabilidad social, asume un rol fundamental mediante acciones concretas que contribuyen significativamente a la consecución de los 17 ODS. Este compromiso se basa en la democratización del conocimiento (Ferrer, 2016) y en la promoción de lo que Moncusí denomina "triple C": conocimiento construido desde la universidad para un mundo creativo, crítico y comprometido (Domene-Benito y Haba-Osca, 2022).

La Universidad, a través de sus ejes fundamentales de docencia, investigación y extensión (Morales, 2022), emerge como un agente social de transformación global. Su impacto trasciende las aulas y repercute de manera significativa en la vida social, cultural y artística de la sociedad del siglo XXI: diversa, inclusiva y plural.

Este enfoque educativo, desde una perspectiva pedagógica, proporciona un marco propicio para el desarrollo de competencias globales (Faggioli y Tarozzi, 2022). Las definiciones propuestas por la OCDE (2018) junto con las de Boix-Mansilla y Wilson (2020) destacan la necesidad de habilidades multidimensionales y permanentes para abordar cuestiones locales, globales e interculturales. Se busca por tanto que los individuos puedan comprender y apreciar diversas perspectivas, interactuar de manera exitosa y respetuosa, así como actuar de forma responsable y consensuar el bienestar colectivo.

La integración de los ODS en el plan de estudios de la Educación Primaria no solo responde a los desafíos globales actuales, sino que también constituye una oportunidad para cultivar la conciencia ciudadana global desde una edad temprana. El enfoque interdisciplinario y competencial propuesto no solo busca impartir conocimientos sobre los ODS, sino que también aspira a fomentar la reflexión crítica sobre las cuestiones socioculturales y políticas vinculadas a la sostenibilidad, así como a la justicia social, lo cual aporta una relevancia científica significativa al estudio.

Una de las innovaciones más destacadas de este estudio radica en su enfoque pedagógico que incorpora la literatura infantil como una herramienta esencial para abordar temas complejos relacionados con los ODS. Al emplear libros ilustrados, tanto de ficción como no ficción, se crea un medio accesible y atractivo para los alumnos, lo que representa un cambio significativo en la metodología educativa tradicional. Esta integración no solo estimula el pensamiento crítico y la empatía en los estudiantes, sino que también fomenta una comprensión más profunda y duradera de los conceptos relacionados con los ODS.



Por lo tanto, la presente combinación innovadora de la literatura infantil y enfoques críticos en la alfabetización y la educación para la ciudadanía global proporciona un sólido marco para el desarrollo de valores y habilidades necesarios para una participación activa en la sociedad. Al aprovechar el potencial educativo de la literatura, el estudio demuestra un enfoque creativo y efectivo para promover el aprendizaje significativo sobre los ODS en el contexto escolar.

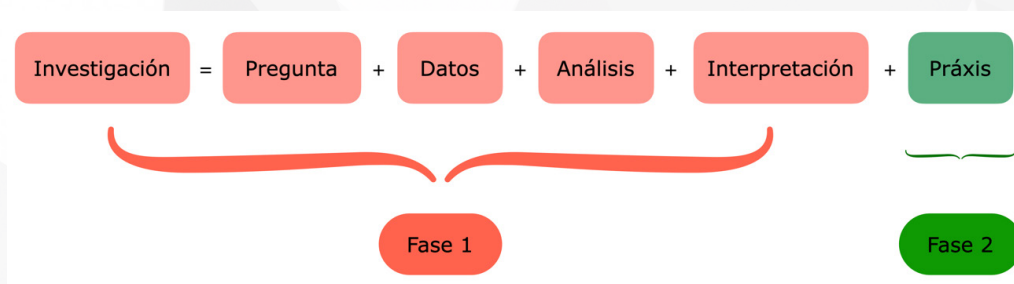
No obstante, el estudio resalta la importancia de abordar las necesidades educativas de los profesionales de la educación, especialmente en lo que respecta a la capacitación sobre los ODS. Por lo que la atención a las necesidades formativas del personal docente representa otro aspecto innovador del estudio, ya que reconoce la importancia del desarrollo profesional continuo para garantizar la implementación exitosa de nuevas estrategias educativas en el aula.

En última instancia, esta justificación conecta con la visión de Freire al considerar el potencial entre el mundo y la palabra. Este proceso continuo y dialéctico entre acción, reflexión y acción instaura y ejercita la praxis entre individuo y sociedad.

## 2. DISEÑO Y MÉTODO

El objeto formal de estudio de la presente investigación conlleva, desde la perspectiva planteada, una doble configuración del análisis. Aquel que faculta, en primera instancia, el diagnóstico del nivel cognoscitivo y perceptivo de los ODS en función de su vinculación a prácticas letradas; y, aquel otro, que, tras la interpretación de los primeros datos obtenidos, muestre resultados bibliográficos efectivos que ayuden a suplir las carencias observadas y contribuyan al desarrollo de la conciencia crítica del alumnado y el profesorado.

**Figura 2. Descripción de la investigación desarrollada**



**Fuente: elaboración propia a partir de Nunan (1992)**

En la primera fase se emplea una recogida de datos experimental, de corte mixto que proporciona datos estadísticos e interpretativos obtenidos de fuentes primarias. Se implementa un estudio de casos instrumental (Stake, 2007).

Participaron 112 sujetos, concretamente, se han seleccionado cuatro ámbitos educativos: cuerpo de maestros (n=11), docentes universitarios (n=43), estudiantes de los grados de educación (primaria, infantil y doble grado) (n=38) y educadores/as del ámbito doméstico (n=20). No se han tenido presentes para este estudio otras variables sociodemográficas como edad o sexo, por considerar que no eran fundamentales para la consecución de los objetivos. La finalidad de la misma es indagar sobre el conocimiento de los ODS y la percepción que se tiene de los mismos, independientemente de la edad y del género de las personas del estudio.

Los participantes se han seleccionado mediante un muestreo no probabilístico intencional, escogiendo con antelación los sujetos del estudio y los ámbitos educativos a los que podían pertenecer. Aunque las muestras no probabilísticas suelen ser consideradas como poco rigurosas por la dificultad de calcular el error estándar o de que la muestra no sea suficientemente representativa, sí son recomendadas en estudios como el realizado, de caso, al dirigirse a un sector muy específico y con sujetos de determinadas características (Scharager y Armijo, 2001).

Para la recogida de los datos se elaboró un cuestionario constituido por 9 preguntas distribuidas en 5 dimensiones. El instrumento fue creado ad hoc por no existir otros cuestionarios para la medición de las dimensiones.

- Dimensión 1: datos sociodemográficos de la muestra
- Dimensión 2: nivel de conocimiento de los ODS
- Dimensión 3: grado de necesidad
- Dimensión 4: nivel de completitud
- Dimensión 5: percepción en el ámbito escolar

La encuesta sigue una metodología mixta (Guevara *et al.*, 2020) al recoger preguntas de índole cuantitativa □ donde la construcción del conocimiento se genera a partir de datos objetivos interpretados a través de procedimientos numéricos deductivos □ y cualitativa, lo que implica ampliar el conocimiento en pro de mejorar el proceso de interpretación de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Consecuentemente se identifican en el sondeo cuestiones que empatan con la escala Likert (Nadler, Weston y Voyles, 2015) destinadas a dimensionar los comportamientos, principios, valores y diligencias del colectivo en cuestión gracias a la presentación de categorías únicas y excluyentes (Matas, 2018). De acuerdo con su caracterización se ofertan cinco tipos de respuesta asociadas a percepciones negativas (2), neutra o intermedia (1) y positivas (2). (Likert, 1932). Por otro lado, las informaciones cualitativas, obtenidas a partir de preguntas abiertas, directas y libres de ambigüedades, comportan evidencias cuya interpretación se aquilata a las afirmaciones vertidas (Moreira, 2002).

El instrumento, elaborado y contestado a través de la página Google Forms, presenta un formato intuitivo y amable para sus usuarios. El carácter funcional y poco exigente de la plataforma, en lo que a competencia digital se refiere, la ha convertido en una herramienta habitual para el desarrollo de investigaciones académicas acotadas al ámbito de las Ciencias Sociales (Dawes, 1975; Cañadas y Sánchez-Bruno, 1998). Este tipo de formularios permite interrogar a muchas personas de forma fácil y asequible, con un gasto mínimo; faculta además una recolección estandarizada de los datos (Race, 1997). Se ha garantizado, en todo caso, a través de la página el anonimato durante el proceso de investigación, este hecho redundará en unas respuestas más honestas por parte de los sujetos que han participado en el estudio. Del mismo modo se empleó una codificación alfanumérica para reconocer a los sujetos del estudio. Los códigos empleados fueron los siguientes:

DU: docentes universitarios/as

EE: educadores/as escolares

ED: educadores/as domésticos/as

AG: alumnado grados educación



La finalidad y motivación de este cuestionario, como ya se ha señalado, es poder conocer conocimiento y concienciación en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como indagar en la opinión de diferentes personas relacionadas con el ámbito educativo respecto a estas problemáticas y su aplicación en el aula.

La segunda fase, centrada en la praxis, busca dar información relativa sobre los ODS a través de la literatura infantil. El análisis de los resultados revela la voluntad y el practicismo de confeccionar corpus literarios que, acotados a cada uno de los ciclos de la etapa, constituyan una herramienta bidireccional para el desarrollo de las literacidades. Se quiere complementar y dar respuesta a las carencias formativas observadas.

Para ello se ha implementado una investigación de corte bibliográfico documental que permita localizar e identificar libros infantiles de ficción y no ficción que versen sobre los objetivos de desarrollo sostenible. Se ha llevado a cabo una búsqueda y revisión bibliográfica en diversos repositorios de bibliotecas públicas y universitarias, páginas web de librerías y blogs y páginas web especializados. Los datos se han recogido y organizado en un fichero de entradas bibliográficas.

Se ha realizado en tres fases delimitadas: 1) Búsqueda y revisión bibliográfica o fase preparatoria, 2) Revisión funcional del corpus o fase descriptiva y 3) Taxonomización de los documentos encontrados o fase interpretativa (Álvarez, Mateos y Fernández, 2023). El resultado final se configura con 170 libros que versan sobre cada uno de los 17 ODS. Se establecen un máximo de 10 por categoría. Número que parece indicado para los fines propuestos.

Se constituyó un corpus inicial de 200 ejemplares, que con posterioridad se redujo al ir descartando las muestras que no abordasen de manera clara al objetivo de desarrollo propuesto o que no parecieran adecuadas para el público objetivo de la investigación. Se han tenido en cuenta, también, la calidad de las publicaciones, así como las fechas de edición de los volúmenes, intentando mantener los más actuales.

Los ODS se han reorganizado en 5 ejes respetando las denominadas 5 P (Naciones Unidas, 2015): Personas (People), Planeta (Planet), Prosperidad (Prosperity), Paz (Peace) y Alianzas (Partnerships).

### 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo de campo se ha efectuado durante los meses de febrero a noviembre de 2023. El proceso se ha distribuido en las siguientes fases:

Fase de recogida de datos mixtos: realizada entre los meses de febrero a abril. Se lleva a cabo con el objeto de conocer el conocimiento y la percepción de los ODS del personal implicado en la educación presente y futura. En primer lugar se trabaja sobre el instrumento, sus dimensiones y subdimensiones y con posterioridad se busca el grupo de estudio y los integrantes que deben componerlo.

Fase de análisis de datos. Durante los meses de mayo a julio de 2023 se recopilan, clasifican y analizan los datos obtenidos, para ello se emplean las herramientas disponibles en Google Forms, que permiten una aproximación gráfica a los resultados obtenidos, así como su des-

carga en formato hoja de cálculo que será implementada en el programa Numbers para el posterior análisis estadístico. Los datos cualitativos fueron analizados con el programa Atlas.ti.

Fase de análisis documental. En este tercer estadio, teniendo presente los resultados obtenidos de la investigación mixta, se pone en marcha una búsqueda bibliográfica de libros infantiles que contribuyan a la transmisión y formación en ODS. Se emplea nuevamente el programa Numbers y se toman en cuenta las siguientes categorías: título, autor/a, ilustrador/a, editorial, año de publicación, resumen, edad recomendada, eje temático, objetivo desarrollo sostenible.

#### 4. RESULTADOS

Se comenzó el tratamiento de los datos mediante un análisis inductivo, de acuerdo al primer objetivo de la investigación “Diagnosticar el grado de conocimiento y percepción de la comunidad educativa en torno a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados al desarrollo de prácticas letradas globalizadoras que integren experiencia literaria y responsabilidad social”.

**Tabla 1. Resultados dimensiones 1, 2, 3 y 5**

Ámbito educativo	Grado de conocimiento ODS									
	Significativo		Relativo		Indiferente		Poco		Ningún	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Docente universitario	18	41.8	20	46.51	1	2.3	4	9.3	0	0
Educadores escolares	6	54.5	1	9	0	0	2	18.1	2	18.1
Educación ámbito doméstico	2	10	7	35	1	5	7	35	3	15
Estudiante grados educación	5	13.1	15	39.4	3	7,8	13	34.2	2	5,2

Ámbito educativo	Grado de necesidad ODS									
	Muy		Relativo		Indiferente		Poco		Nada	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Docente universitario	30	41	11	25.5	2	4.65	0	0	0	0
Educadores escolares	6	54.5	4	36.3	1	9	0	0	0	0
Educación ámbito doméstico	12	60	3	15	3	25	1	5	1	5
Estudiante grados educación	25	65.7	10	26.3	2	5,2	1	2,6	0	0

Ámbito educativo	Fomento del conocimiento ODS									
	Muy		Relativo		Indiferente		Poco		Nada	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Docente universitario	26	60	12	27.9	4	9.3	0	0	1	2.3
Educadores escolares	7	63.3	3	27.7	0	0	0	0	1	9
Educación ámbito doméstico	7	35	6	30	2	10	2	10	2	10
Estudiante grados educación	19	50	13	34.2	5	13.1	1	2.6	0	0

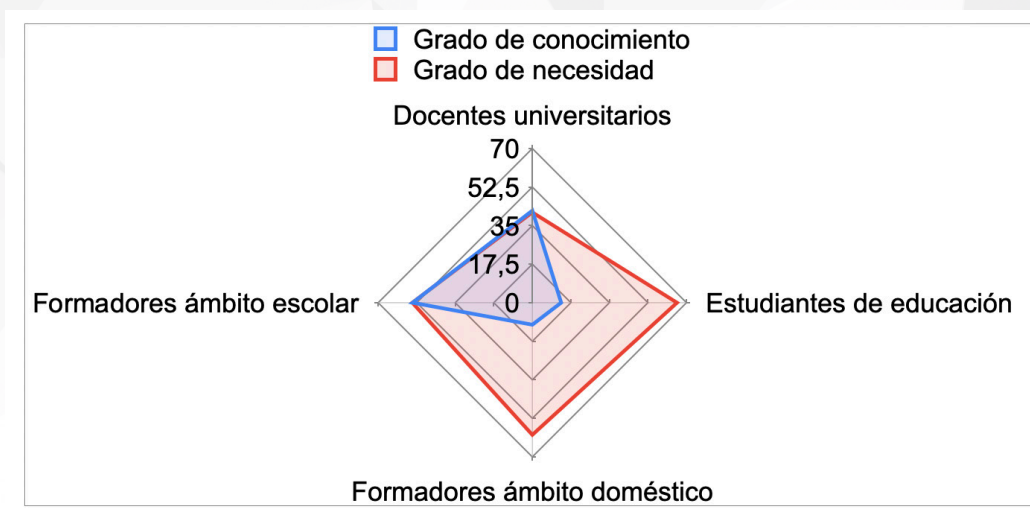
Ámbito educativo	Contribución a la formación integral de los ODS									
	Muy		Relativo		Indiferente		Poco		Ningún	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Docente universitario	29	67.4	9	20.9	4	9.3	1	2.3	0	0
Educadores escolares	7	63.6	2	18.1	0	0	1	9	1	9
Educación ámbito doméstico	8	40	4	20	4	20	2	10	2	10
Estudiante grados educación	30	78.9	7	18.4	1	2.6	0	0	0	0



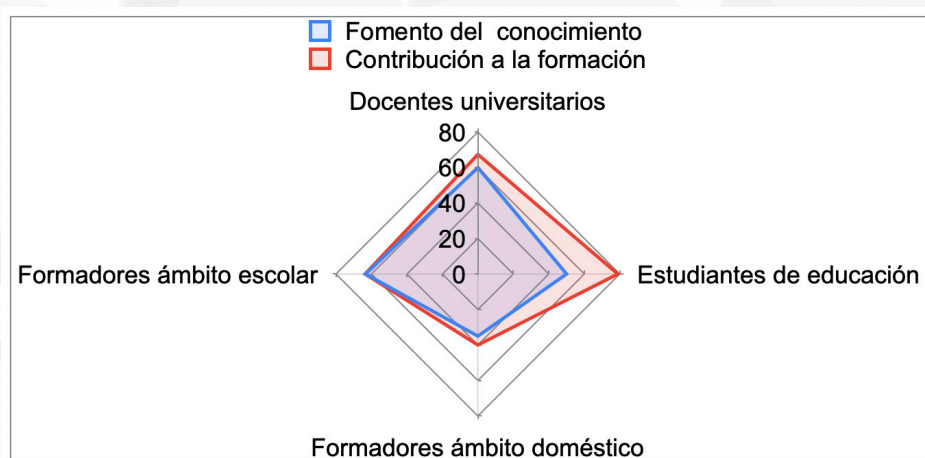
Con relación a este objetivo y sus dimensiones de corte estadístico, se halla ante lo siguiente:

- Un mayor grado de conocimiento de los objetivos de desarrollo sostenible por parte del profesorado de Educación Primaria en activo y un mayor desconocimiento en el sector de los futuros/as maestros/as.
- Una percepción de necesidad de consecución superior de los ODS en el estudiantado de los grados de educación y una consideración menor en el profesorado universitario.
- Un fomento mayor de los ODS acometida desde el personal educativo escolar que disminuye y presenta un menor grado en el personal educativo doméstico.
- Una consideración de contribución formativa integral superior del alumnado de los grados de educación frente a una menor consideración de los/as formadores/as del ámbito doméstico.

**Figura 3. Comparativa grado de conocimiento superior grado de necesidad superior**



**Figura 4. Comparativa grado de fomento de conocimiento superior grado de contribución a la formación superior**



Se observan desavenencias evidentes entre el grado de conocimiento y el grado de necesidad. Las divergencias son más estándares entre el fomento del conocimiento y la contribución a la formación integral.

Dentro de este mismo objetivo, se valoró también la completitud de los ODS y la necesidad de ampliación de los mismos, con resultados equilibrados entre los sujetos de estudio y su percepción mayoritaria de elevado grado de integridad.

**Tabla 2. Resultados necesidad de ampliación de los ODS**

Ámbito educativo	SÍ		NO		NS/NC	
	n.	%	n.	%	n.	%
Docente universitario	6	13.9	35	81.3	2	4.6
Educador escolar	2	18.1	9	81.8	0	0
Educación ámbito doméstico	1	5	19	95	0	0
Estudiante grados educación	3	7.8	35	92	0	0

Los datos numéricos fueron concretados en algunas dimensiones con cuestiones cualitativas que permitieran profundizar en las respuestas dadas. Así y unido al grado de necesidad de los ODS se tienen:

a) Valoraciones positivas globales del nivel de completitud:

“Ninguno” (ED13) “Todos son necesarios (EE10) “Todos me parecen importantes” (AG36) “Me parecen todos necesarios” (AG02) “Todos son necesarios para mejorar las vidas y la percepción de las personas en el mundo” (AG06) “Todos se complementan” (ED06) “Todos son útiles, mientras sean aplicados correctamente” (ED19) “Considero todos necesarios, cada uno tiene importancia y no considero cual tiene más valor” (DU24) “En mayor o menor medida todos son necesarios” (DU23) “Ninguno, todos son esenciales” (DU38)...

b) Valoraciones críticas de la presencia o ausencia de determinados ODS:

“Quizá el menos prioritario el de industria e infraestructura” (DU09) “Igualdad de género” (DU24) “Quizás el de la industria e innovación, aunque realmente siento que todos son importantes” (DU04) “Educación de calidad” (DU30) “Industria, innovación e infraestructura” (AG35) “Alianzas para lograr objetivos” (ED03) “Ciudades y comunidades sostenibles” (AG16) “Fin de la pobreza debido a que considero que es imposible alcanzarlo” (AG04) “Hambre 0 y fin de la pobreza es lo mismo, paz, justicia e instituciones sólidas se supone q ya lo tenemos ja, ja, ja” (AG27) “Vida submarina” (ED20) “Salud y bienestar” (DU38)...

c) Valoraciones críticas y escépticas:

“Todos por igual. Me parecen una pavada monumental. No es que no esté de acuerdo con hacer un mundo mejor y que esté en contra de ello. No. Eso lo dejó claro. Pero se sale de madre que ahora existan más géneros que cuando Dios creó al mundo, si es que lo hizo y esto no es un sueño. Que mis alumnos prefieran que les diga alumnos me preocupa. Que no se celebré el día del padre y queramos igualdad de género me preocupa. La globalización me preocupa. La idea comunista me asusta. La falta de libertad de expresión me preocupa... Que los docentes traguemos con la Agenda 2030, aunque



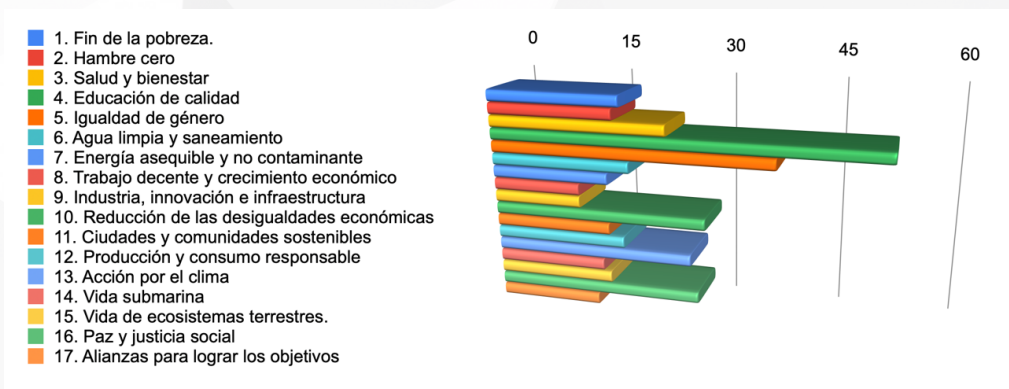
sea de boquilla, cuando la ponemos pingando no tiene nombre. Agradezco poder manifestar mi opinión y que pueda oírme la Facultad de Educación” (DU40)...

Mención especial merecen aquellos ODS demandados por los que consideran que los actuales no están completos:

“Algún objetivo que se centrase en la mejora del propio cuerpo en el ámbito físico y de la salud” (AG38) “Sistema de sanidad base gratis para todos” (AG36) “Reparto equitativo de la riqueza” (DU37) “Uno de ámbito emocional” (DU41) “Protección especializada a los mayores” (DU38) “Educación para todos, niños y mayores” (DU39) “Acceso gratuito a la vivienda y la cultura” (ED20) “Importancia en la educación en primeros auxilios” (EE10) “Atención específica para salud mental” (EE11) “Sistema de sanidad base gratis para todos” (AG36) “Repoblar terrenos forestales” (DU36) “Derecho a vivir en un espacio saludable sin 3, 4, ni 5G. Derecho a no pagar el agua, derecho a que no me contaminen el agua ni el aire ni la tierra. Derecho a que no construyan campos solares donde el campo se quemó. Derecho a producir de la naturaleza sin que un gobierno nos lo niegue. Derecho a decir basta y ser escuchado. Derecho a una sanidad con conocimientos de medicina ancestral. Derecho a tener como asignatura la Meditación en la escuela con horario determinado...” (DU40)...

Finalmente, se consulta sobre la importancia de los ODS para el alumnado de Educación Primaria. Los sujetos del estudio consideran la educación de calidad (ODS4) y la igualdad de género (ODS5) como los más valiosos.








**Figura 3. Consideraciones en cuanto a la importancia de los ODS para Educación Primaria**



En lo que concierne al objetivo “Valorar la lectura desde un punto de vista estético e ideológico cuyo ejercicio perpetúa y cuestiona los diálogos sociales resultando imprescindible para el desarrollo de la conciencia crítica del alumnado” se presenta como evidencia un corpus bibliográfico. Organizado a partir de las 5 p o ejes marcados por Naciones Unidas (2015) que, pretende llegar a ser una herramienta práctica en la interacción entre docentes y discentes en la formación en los ODS. Se muestran, a continuación, los 5 ejes, los ODS correspondientes a cada uno, así como las lecturas útiles para la consecución del aprendizaje (principalmente libros ilustrados de ficción y no ficción), y que se han extraído de la investigación documental realizada.

En la tabla 3 se recoge un corpus de 170 libros, destinados al alumnado de Educación Primaria, con los que se pueden trabajar todos los objetivos de desarrollo sostenible.

**Tabla 3. Resultados bibliográficos fase 2 investigación**

Ejes	ODS	Lecturas
Eje 1. Planeta	<p>ODS 6. Agua limpia y saneamiento.</p> 	<p>Lecturas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La amenaza terrestre</i> (Albano López, J., 2018).</li> <li>2. <i>Clara y la máquina de Nubes</i> (González, R., 2016).</li> <li>3. <i>La flor más grande del Mundo</i> (Saramago, J. y Letria, A., 2016).</li> <li>4. <i>Un río</i> (Martín, M., 2018).</li> <li>5. <i>Problemático lo acuático</i> (Nuñez, A., 2009).</li> <li>6. <i>Dama de Auga e os Segre dos das árbores</i> (Perozo, J. A., 2015).</li> <li>7. <i>A lomos de caballo</i> (Piqueras Fisk, D., 2020).</li> <li>8. <i>Microalgas: o mar de Ardora</i> (Pisón, X., 2020).</li> <li>9. <i>Agini y la lluvia</i> (Sales, S., 2017).</li> <li>10. <i>A promesa do cabezolo</i> (Willins, J., 2018).</li> </ol>
	<p>ODS 12. Producción y consumo responsable.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La ballena que quería más</i> (Bright, R., 2021).</li> <li>2. <i>Momo</i> (Ende, M., 2007).</li> <li>3. <i>Buenas noches granja</i> (Granero, N., 2019).</li> <li>4. <i>La bandera de Amalia</i> (Granero, N., 2020).</li> <li>5. <i>Basurascopio. Una exploración al mundo de la basura</i> (Lago, N., 2019).</li> <li>6. <i>Mi huerto</i> (Muller, G., 2017).</li> <li>7. <i>Forma o figura... ¡hasta en la basura!</i> (Núñez, A., 2018).</li> <li>8. <i>Plasticus maritimus, una especie invasora</i> (Pêgo, A. y Minhós, I., 2020).</li> <li>9. <i>Monstruos verdaderos amenazan al planeta</i> (Rohde, M. G., 2019).</li> </ol>
	<p>ODS 13. Acción por el clima.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La tierra se calienta</i> (Alonso, A., 2020).</li> <li>2. <i>Tú puedes cambiar el mundo: Guía para ayudar a salvar el planeta</i> (Bell, L., 2020).</li> <li>3. <i>Mamá se va a la Antártida</i> (Cabré Albós, A., 2020).</li> <li>4. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, R., 2018).</li> <li>5. <i>Selva</i> (Gibert, M., 2021).</li> <li>6. <i>Alma de elefante</i> (Maceiras, A., 2022).</li> <li>7. <i>Una morsa en mi jardín</i> (Nogués, A., 2019).</li> <li>8. <i>WALUK</i> (Ruiz, E., 2019).</li> <li>9. <i>Mario y el agujero en el cielo</i> (Rusch, E., 2023).</li> <li>10. <i>Greta y los gigantes</i> (Tucker, Z., 2020).</li> </ol>
	<p>ODS 14. Vida submarina.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Un mensaje para Luna</i> (Celej, Z. y Kroll, V., 2015).</li> <li>2. <i>Los gigantes bichos de James</i> (Dahl, R., 2018).</li> <li>3. <i>Océano</i> (Grundmann, E., 2019).</li> <li>4. <i>Atlas de aventuras océanos</i> (Hawkings, E., 2019).</li> <li>5. <i>Carlos Albatros: y la isla embrujada</i> (Jarvin, F. y Jaudeau, T., 2018).</li> <li>6. <i>¿Dónde están los peces?</i> (Kearney, B., 2021).</li> <li>7. <i>¡Alguien se ha tragado a Lola!</i> (Roberts, S., 2020).</li> <li>8. <i>Enciclopedia de Animales del Mar</i> (Rodríguez, C. y Serrano, J. M., 2011).</li> <li>9. <i>Salvemos los océanos</i> (Serrano, L., 2020).</li> <li>10. <i>Mi pequeño mar</i> (Wiehle, K., 2016).</li> </ol>
	<p>ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Guachipira va de viaje</i> (Arteaga Quintero, A., 2016).</li> <li>2. <i>Bichoemias y otras bestias</i> (Bilbao, L., 2020).</li> <li>3. <i>El oso que leía niños</i> (Moure Trenor, G., 2018).</li> <li>4. <i>En peligro de extinción</i> (Granero, N., 2020).</li> <li>5. <i>Jo Bonobo: ya no tiene cabaña</i> (Family J. y Jaudeau, T., 2018).</li> <li>6. <i>Roxana: y el zorro en peligro</i> (Family J. y Jaudeau, T., 2018).</li> <li>7. <i>La caimana</i> (Manrique, M. E., 2019).</li> <li>8. <i>Cien semillas que volaron</i> (Minhós Martins, I. y Kono, Y., 2019).</li> <li>9. <i>Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar</i> (Sepulveda, L., 1996).</li> <li>10. <i>Migrantes</i> (Watanabe, I., 2018).</li> </ol>
Eje 2. Alianzas	<p>ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Bajo las estrellas</i> (Adams, R., 2020).</li> <li>2. <i>Hija</i> (Andrés Almada, A., 2019).</li> <li>3. <i>Pequeña historia de un desacuerdo</i> (Fuentes, C., 2018).</li> <li>4. <i>Operación Reloj Mágico</i> (Guzmán Rodrigo, C., 2022).</li> <li>5. <i>Estamos aquí: notas para vivir en el planeta tierra</i> (Jeffers, O., 2018).</li> <li>6. <i>Mowgli</i> (Kipling, R., 2014).</li> <li>7. <i>Xa non son malo</i> (Merlón, B. y Millán, P., 2021).</li> <li>8. <i>Cuentos de la selva</i> (Quiroga, H., 2017).</li> <li>9. <i>Los héroes del tsunami</i> (Vilela, F., 2015).</li> <li>10. <i>Greta, la lucha de una niña por salvar el planeta</i> (Winter, J., 2020).</li> </ol>
Eje 3. Paz	<p>ODS 16. Paz y justicia social.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La otra orilla</i> (Carrasco, M., 2013).</li> <li>2. <i>La guerra de nunca acabar</i> (Gómez Cerdá, A., 1990).</li> <li>3. <i>Operación Dundún</i> (Guzmán, C., 2022).</li> <li>4. <i>Ferdinando el toro</i> (Leaf, M., 2005).</li> <li>5. <i>Seis hombres</i> (Mckee, D., 2013).</li> <li>6. <i>Las botas del general</i> (Ramón, E., 2021).</li> <li>7. <i>Dos ratones, una rata y un queso</i> (Rueda, C., 2007).</li> <li>8. <i>La composición</i> (Skármeta, A., 2011).</li> <li>9. <i>Wangari y los árboles de la paz</i> (Winter, J., 2001).</li> <li>10. <i>El Muro</i> (Sobrinho, J., 2015).</li> </ol>



Eje 4.  
Personas

ODS 1. Fin de la pobreza.



1. *El árbol de la esperanza* (Basu, K., 2018).
2. *La ciudad al derecho y al revés* (Boateng, D., 2018).
3. *El rey del cielo* (Davies, N., 2017).
4. *Pan de la guerra* (Ellis, D., 2002).
5. *El diario de las cajas de fósforos* (Fleischman, P., 2013).
6. *A la sombra de los anacardos* (Fortes Torres, A., 2010).
7. *¿A qué sabe la luna?* (Grejniec, M., 2006).
8. *Un puñado de semillas* (Hughesz, M., 2016).
9. *De noche en la calle* (Lago, A., 2000).
10. *No comas renacuajos* (Montaña Ibáñez, F., 2018).
11. *El príncipe y el mendigo* (Twain, M., 1881/2016).
12. *Nuevos amigos* (Ungerer, T., 2020).

ODS 2. Hambre cero.



1. *Ocultos en el bosque* (Anno, M., 2021).
2. *Peligro vegetal: Las aventuras de Said y Sheila* (Caride, R., 2003).
3. *¡Qué hambre la del hombrecito!* (Delye, P., 2007).
4. *El ratón y la montaña* (Gramsci, A., 2017).
5. *Un largo viaje* (Hernández Chambers, D., 2020).
6. *Margot. La pequeña, pequeña historia de una casa en Alfa Centauri* (Malpica, T., 2011).
7. *El levantamiento de los Pioneros del Plato* (Reiter, J., 2019).
8. *Y oyes cómo llora el viento* (Sales, D., 2016).
9. *Hugo tiene hambre* (Schujer, S., 2006).
10. *El gigante egoísta* (Wild, O., 2013).

ODS 3. Salud y bienestar.



1. *Un gran día de nada* (Alemagna, B., 2016).
2. *Vitamina, ¿dónde estás?* (Baredes, C., 2019).
3. *La medicina no fue siempre así* (De Ambrosio, M., 2018).
4. *El vampiro Edelmiro* (Emmons, S., 2018).
5. *A nadar con María Inés* (Gambaro, G., 2019).
6. *En busca de lo salvaje* (Wagner Lloyd, M., 2019).
7. *Arbolidades* (Hernández, D., 2020).
8. *Microalgas: el mundo oculto* (Pisón, X., 2018).
9. *Calle Babel, n.º 10* (Sala, F., 2019).
10. *La niña que hablaba con los árboles* (Serrano Morón, I., 2016).

ODS 4. Educación de calidad.



1. *¿Qué estás haciendo?* (Amado, E., 2022).
2. *Los estudiantes de la frontera* (Bellante, C., 2020).
3. *7 cuentos con el cuento de Siete* (Corral, J., 2019).
4. *Los magníficos eco-inventos* (David, J., 2017).
5. *Malala, por el derecho a las niñas a una educación* (Frier, R., 2019).
6. *Armo con letras las palabras* (Magallanes, A., 2010).
7. *Ene-o, NO* (Núñez, A., 2016).
8. *El arquitecto y el árbol* (Rassat, T., 2020).
9. *El pequeño cuidador de insectos* (Rugani, N., 2018).
10. *Aprendemos para ser felices: Misión Planeta* (Serrano, L., 2021).

ODS 5. Igualdad de género.



1. *Cuentos para niños y niñas que quieren salvar el mundo* (Benedetto, C. y Ciliento, L., 2019).
2. *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes 3* (Fabiilli, E., 2023).
3. *El escritorio de Emily Dickinson* (Gili, E. y Aceituno, D., 2020).
4. *La biomaestra* (Maestro, P., 2022).
5. *Si querés ayudarme, leave me alone* (Miranda, I.; Miranda, J. y Rubio, N., 2021).
6. *Cuéntame cómo dedicarme a la ciencia* (Monasterio, C. y García Rubio, I., 2020).
7. *Rulá busca su lugar* (Pavón, M., 2015).
8. *Las niñas visibles* (Sioni, T., 2018).
9. *Rosa Caramelo* (Turín, A., 2012).
10. *Hay días* (Wernicke, M., 1900).

Eje 5.  
Prosperidad

ODS 7. Energía  
asequible y no  
contaminante.



ODS 8. Trabajo  
decente y  
crecimiento  
económico.



ODS 9.  
Industria,  
innovación e  
infraestructura.



ODS 10.  
Reducción de  
las  
desigualdades  
económicas



ODS 11.  
Ciudades y  
comunidades  
sostenibles.



1. *Dama de auga e os segredos das arbores* (A Perozo, X., 2015).
2. *Cuentos de arriba, cuentos de abajo* (Margara, A., 2021).
3. *¡Qué clima tan raro!* (Ertimo, L. y Ahokoivu, M., 2020).
4. *Las flores radiactivas* (Fernández Paz, A., 2016).
5. *El niño que domó el viento* (Mealer, B., 2018).
6. *Fisi ka y las energías renovables* (Pluchet, B., 2009).
7. *La cuenta atrás* (Portela, C., 2008).
8. *Monstruos verdaderos amenazan al planeta* (Rohde, M. G., 2019).
9. *Sucesos en Monte Páramo* (Sachar, L., 2016).
10. *Sin batería* (Vaccarini, F., 2016).
1. *El país de Juan* (Andruetto, M. T., 2005).
2. *No hay tiempo para jugar* (Arenal Huerta, S. y Chiesa Mateos, M., 2004).
3. *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (Favilli, E. y Cavallo, F., 2023).
4. *Por el camino del cóndor* (González, E., 2003).
5. *Thi Them y la fábrica de juguetes* (Guyon, F., 2011).
6. *El hijo del buzo* (Lalana, F., 2016).
7. *El pequeño Ikigai* (Miralles, F., 2021).
8. *Miranda y Tato: Si querés ayudarme, leave me alone* (Miranda, I.; Miranda, J. y Rubio, N., 2021).
9. *Nuevos amigos* (Ungerer, T., 2020).
10. *La cigarra y la hormiga* (Valverde Elices, A. B., 2010).
1. *Doña Eremita sobre ruedas* (Blake, Q., 2011).
2. *¡Qué clima tan raro!: entender y combatir el cambio climático* (Ertimo, L. y Ahokoivu, M., 2020).
3. *100 pasos para la ciencia: descubrimientos e inventos que cambiaron el mundo* (Gillespie, L. J., 2018).
4. *Mensaje en una botella* (Hermida, M., 2019).
5. *Biónica imitando la naturaleza* (Marsal, C., 2019).
6. *Miranda y tato: Pa mí que va a nevar, bros* (Miranda, I.; Miranda, J. y Rubio, N., 2021).
7. *Cuéntame cómo dedicarme a la ciencia* (Monasterio, C. y García Rubio, I., 2020).
8. *Mario y el agujero en el cielo: cómo un químico salvó nuestro planeta* (Rusch, E., 2023).
9. *La idea más maravillosa* (Spires, A., 2017).
10. *El dragón rojo* (Velthuijs, M., 2016).
1. *Miguel Vicente pata caliente* (Araujo, O., 1996).
2. *La ciudad al derecho y al revés* (Boateng, D., 2018).
3. *La calle es libre* (Doppert, M., 2010).
4. *La Conexión mental entre las hermanas* (Liévano Gómez, A. H., 2017).
5. *Soy un punto* (Macri, G., 2016).
6. *Mi Lazarilla, mi capitán* (Moure, G., 2020).
7. *Los invisibles* (Pércival, T., 2021).
8. *Me llamo Asetu* (Sabaté, T., 2002).
9. *Tú también, Sara* (Sabaté, T., 2002).
10. *El mismo mar, la misma sal* (Vallbona Domínguez, E., 2012).
1. *La doctora residu* (BenlochTamborero, V., 2019).
2. *Nada de nada* (Billaudeau, J., 2017).
3. *Guía de ciudades* (Cherry, G., 2016).
4. *La canción del parque* (Copons Ramon, J., 2015).
5. *El secreto de Olga* (García-Rojo, P., 2019).
6. *Dulce canto de un pájaro en el jardín* (Hernandez, V., 2021).
7. *El gran libro de la ecología* (Hoffmansa Kuru, M., 2015).
8. *¿Inventos a la basura? ¡Qué locura!* (Hyeon, J. S., 2008).

**Fuente: Elaboración propia a partir de los ejes y ODS de Naciones Unidas (2015)**

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este estudio era evaluar la comprensión y las percepciones de la comunidad educativa sobre los ODS en relación con el desarrollo de prácticas letradas globalizadoras que integren experiencia literaria y responsabilidad social.

Los resultados de esta investigación en relación con dicho objetivo apuntan a que el profesorado universitario y el docente escolar son los que dominan más la materia. Se observa una tasa de conocimiento muy baja en los/las educadores/as del ámbito doméstico –con una labor didáctica más enfocada al refuerzo o el afianzamiento de contenidos curriculares que a la



formación integral del alumnado– y en los maestros/as en formación. Este último dato resulta un tanto contradictorio si se compara con la consideración del grado de necesidad dada por estos colectivos. Se produce una relación proporcional inversa, a mayor conocimiento de los ODS menor consideración del grado de necesidad de abordar los 17 ODS apuntados por la ONU para su consecución en el 2030. Surge la duda de si esta desavenencia es debida a la falta de fe en la consecución de los objetivos y de ahí la no necesidad de abordarlos. En todo caso, el factor edad representa, en este caso, una variable significativa. Aquellos que por años cumplidos están ante un presente más largo y por ende más prometedor, ansían o demandan una mayor necesidad en el logro de los objetivos. Por el contrario, el profesorado universitario con un rango de edad superior confía poco en la consecución de los cambios y se ven menos interesados en los mismos. En todo caso, este hecho demanda una mayor formación del alumnado de los grados de educación en lo que a ODS representa, para que puedan así lograr implementar sus conocimientos en la formación integral de los futuros ciudadanos, tal y como defienden en la importancia dada a este ítem.

Es necesario mencionar, además, el porcentaje de sujetos situados en el lado negativo de la tabla, la que recoge la indiferencia, el poco o nada interés o necesidad o contribución de los ODS. Cerca de un 20 por ciento de los participantes conceden una nula valoración a los objetivos, lo que redundará en una baja consideración de su uso, implementación y fomento. En todo caso, la tasa más baja se encuentra en el conocimiento de los objetivos de desarrollo sostenible, lo que refuerza la necesidad señalada con anterioridad en cuanto a formación en los mismos.

Asimismo, con relación a la completitud de los objetivos, la postura mayoritaria es la aceptación globalizada de los ODS. Los sujetos estudiados, de entrada, no reclaman la presencia de un mayor número de objetivos. La negación a la ampliación de los mismos supera el 80 por ciento en todos los ámbitos educativos estudiados, sobrepasando el 90 por ciento en el caso de los estudiantes universitarios y los educadores domésticos.

Conviene, no obstante, ampliar los resultados derivados del estudio cuantitativo con los derivados del análisis cualitativo. Así, entre los objetivos más reclamados como necesarios figuran el 4. Educación de calidad y 5. Igualdad de género. Quedan relegados a las posiciones más bajas los ODS8, ODS9, ODS17, ODS7, ODS14 y ODS15 (Trabajo decente y crecimiento económico, Industria innovación e infraestructura, Alianzas para lograr objetivos, Energía asequible y no contaminante, Vida submarina y Vida de ecosistemas terrestres, respectivamente). El objetivo 9. Industria, innovación e infraestructura se recoge incluso repetidas veces como innecesario, es decir, no solo los sujetos no lo eligen como uno de los obligatorios, sino que reinciden en su excusabilidad. La negación o infravaloración de estos objetivos redundará, en un panorama más amplio, en la no consecución del resto de ODS; por poner algún ejemplo, el uso de energía asequible y no contaminante (ODS7) abunda en el ODS13 (Acción por el clima) o en el ODS11 (Ciudades y comunidades sostenibles). Resulta sorprendente, la poca valoración que se le da –sobre todo al colectivo más afectado (estudiantes de los grados de educación)– al ODS8 Trabajo decente y crecimiento económico. Analizado desde el egoísmo más puro, debería exigirse desde esta posición inicial un trabajo adecuado a la formación, así como un salario que se correspondiera con la misma y con el esfuerzo realizado y el trabajo desempeñado.

Si se extraen los resultados cualitativos por ámbito educativo analizado cabe reflexionar sobre la infravaloración del ODS14 (Vida marina) y el ODS9 (Industria innovación e infraestructura) por parte del alumnado de los grados de educación; el ODS9 (Industria innovación e infraestructura) desde el formador escolar; ODS14 (Vida marina), ODS9 (Industria innovación e infraestructura), ODS17 (Alianzas para lograr objetivos) y ODS11 (Ciudades y comunidades sostenibles); y la no consideración de necesidad por parte de los docentes universitarios de los ODS11 (Ciudades y comunidades sostenibles), ODS9 (Industria innovación e infraestructura), ODS4 (Educación de calidad), ODS5 (Igualdad de género) y ODS3 (Salud y bienestar).

Entre los posibles objetivos a añadir a los actuales, se solicitan la repoblación de terrenos forestales, el reparto equitativo de la riqueza, la protección a los mayores o el cuidado del ámbito emocional desde los docentes universitarios. Una demanda menor se atisba en el ámbito de la educación doméstica, donde se reclama acceso gratuito a la vivienda y la cultura. Un sistema de sanidad base gratis para todos y algún objetivo que se centrara en la mejora del propio cuerpo en el ámbito físico y de la salud son los objetivos exigidos por el alumnado de los grados de educación. Finalmente, los maestros piden una educación en primeros auxilios y atención específica para la salud mental, todos ellos propios del ODS3 Salud y bienestar y del ODS4 Educación de calidad.

Los resultados obtenidos tienen consecuencias e implicaciones prácticas y teóricas. Se requiere una mayor formación en los ámbitos de los ODS que contribuya a un conocimiento más profundo y a la valoración que se merecen. De ahí la presencia en la investigación de dos objetivos adicionales:

- Análisis de la proliferación de publicaciones literarias en el mercado editorial que promueven y reflexionan sobre metas sociales alineadas con los ODS de la Agenda 2030 y su uso didáctico en el contexto educativo.
- Presentación de un corpus bibliográfico (libros de ficción y no ficción –libro informativo) con la finalidad de proporcionar una herramienta que fomente la participación e implicación de educadores y educandos en la promoción de los objetivos de desarrollo sostenible.

En esta ocasión, de manera deductiva, hemos partido de la necesidad formativa que ya se atisbaba para, ir un paso por delante, y dar respuesta a las carencias observadas en las percepciones de los distintos grupos educativos. La cantidad de bibliografía obtenida demuestra el auge del libro informativo y su viabilidad. Los libros informativos que versan sobre los ODS pueden ser integrados cómodamente en los planes de estudio de las diversas materias curriculares. Pero su utilización revierte también en el desarrollo del pensamiento crítico al centrarse en temas globales complejos y animar a los estudiantes a reflexionar sobre la problemática, su implicación y las posibles soluciones; fomentamos, así la conciencia ciudadana global.

Se asegura que los educadores tengan acceso a recursos actualizados y pertinentes para abordar los problemas más urgentes de la realidad actual, respondiendo así a los desafíos educativos contemporáneos.

La conciencia social debe incentivarse para pensar más allá de uno mismo y redundar en una globalización humanitaria para que faculte el buen funcionamiento del planeta y el respeto a



los habitantes del mismo para un futuro más sostenible. Se ha de inspirar a los estudiantes a tomar medidas concretas para abordar los problemas que aprenden en el aula, ya sea a través de proyectos comunitarios, iniciativas de servicio, o actividades de sensibilización y pueden servir como punto de partida para proyectos de aprendizaje experiencial que involucren a la comunidad local en la búsqueda de soluciones a problemas reales. Todo apunta, por tanto, a la necesidad de seguir profundizando en la formación integral del alumnado como futuro educador y de los formadores actuales.

## 6. REFERENCIAS

- Álvarez, E., Mateos, B., y Fernández, M. C. (2023). Lecturas no ficcionales para una formación en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 275-297. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17432>
- Aparicio, L., Bohorques, L., De Paredes, C., Escamilla, C., Giménez, E., y Quílez, J. M. (2022). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 307-332. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37706>
- Aznar Minguet, P., y Ull Solís, M. A. (2013). *La responsabilidad por un mundo sostenible: Propuestas educativas a padres y profesores*. Desclée De Brouwer.
- Barroso, M. C. (Coord.) (2020). Educación en la sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible. *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad de La Laguna.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2005). *Literacy practices*. Routledge.
- Berlanga, M.º J., y Lacomba, J. (2021). De la organización y el desarrollo comunitario al desarrollo local y social. Las recomposiciones del Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy*, 94, 89-105. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2021.0016>
- Boix, V. y Wilson, D. (2020). What is global competence, and what might it look like in Chinese schools? *Journal of Research in International Education*, 19(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1475240920914089>
- Boni, A., Belda-Miquel, S., y Tormo-Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis.
- Bourn, D. (2022). *Education for social change: perspectives on global learning*. Bloomsbury Academic.
- Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18-32. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.9.1.03>
- Calvo, A., y Castro, A. (2021). Tendencias en la formación del profesorado sobre los ODS. En Solá, T., Alonso, S., Fernández, M. G. y De la Cruz, J. C. (Eds.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 844-855). Dykinson.
- Cambil, M. E.; Fernández, A. R., y de Alba, N. (Coords.). *La didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS*. Narcea.
- Cañadas, I., y Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.



- Cassany, D. (2006). *Literacidad Crítica: Leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). El Proceso de composición de textos académicos. En Castelló M. (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-82). Graó.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (2004). *La aldea global*. Txalaparta D. L.
- Colom, A. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Octaedro.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., y Wandersman, A. (2007). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Wadsworth.
- Dalton, J. H., Elias, M.J., y Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Stanford.
- Dawes, R. M. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. Limusa.
- De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56, 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Domene Benito, R., y Haba Osca, J. (2022). Recursos para la actualización en innovación en Ciudadanía Global y ODS. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 34(1), 172-178. <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.172-178>
- Faggioli, R., y Tarozzi, M. (2022). Educación en Ciudadanía Global: un marco para las Competencias Globales. *Cuadernos de pedagogía*, (535), 90-95.
- Ferrer, A. (2016). Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento. *Entornos*, 29(2), 463-464. <https://doi.org/10.25054/01247905.1606>
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores México.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la tolerancia*. Paz e terra.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in discourse*. Falmer Press.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe.
- González-Alonso, F.; Ochoa-Cervantes, A., y Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 76-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- Glasser, H., y Hirsh, J. (2016). Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9, 121-134. <https://doi.org/10.1089/SUS.2016.29054.hg>
- González-Geraldo, J. L. (2015). *Educación, Desarrollo y Cohesión Social*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.

- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la investigación* (6th ed., pp. 2-21). McGraw Hill Education.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Octaedro.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martínez-Fernández, J. R., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M., y Gutiérrez-Braojos, C. (2016). Acercamiento a las concepciones sobre la escritura y el aprendizaje: patrones de creencias de los universitarios y la calidad de su redacción académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(38), 107-130. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15045>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/riedie.2018.20.1.1347>
- McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: where are we now?*. Peter Lang.
- Montero, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Morales, J. (2022). Universidad: Docencia, investigación y extensión. Procesos integrados, interdependientes e irreducibles. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(7), 112-140. <https://doi.org/10.38186/difcie.47.09>
- Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2013). *Desarrollo sostenible: problemáticas, agentes y estrategias*. UNED Editorial.
- Naciones Unidas. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations: New York.
- Nadler, J., Weston, R., y Voyles, E. (2015). Stuck in the middle: the use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71-89. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>



- Negrín Medina, M. A., y Marreo Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en supervisión educativa*, 35, 1-42.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- OCDE. (2018). *Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018 Marco de Competencia Global*. Estudio PISA. Recuperado de: <https://lc.cx/SgY2lq>
- Pardo Díaz, A. (1995). *Cuadernos de educación: La educación ambiental como proyecto*. Horsori.
- Pérez Valverde, C. (2016). *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad*. Visor Libros.
- Race, P. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. Pearson Education.
- Red Española del Pacto Mundial. (7 de abril de 2020). *Los efectos de la COVID-19 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://lc.cx/x2tQm1>
- Red Española para el Desarrollo Sostenible (2020). *Dossier REDS. Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores de educación para los ODS en universidades españolas*. SDSN, ACTS, Secretaría Global de SDSN.
- Red Española para el Desarrollo Sostenible (2017). *Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico*. SDSN, ACTS, Secretaría Global de SDSN.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. *Futures*, 44, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. En Leicht, A., Heiss, J., y Byun, W. (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (pp. 39-59). UNESCO. Disponible en <https://lc.cx/h0wYyf>
- Rychen, D. (2003). Key competencies: meeting important challenges in life. En Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society* (pp. 63-107). Hogrefe and Huber.
- Scharager, J., y Armijo, I. (2001). *Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales*. SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sito, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. [Tesis doctoral]. Universidad Estatal de Campinas, Brasil.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91. <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Street, B. (2013). New literacy studies. En *Language, ethnography, and education* (pp. 27-49). Routledge.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Disponible en <https://lc.cx/txHn2c>

UNESCO. (2019). *Enseñando y aprendiendo para promover una participación transformadora*. Disponible en <https://lc.cx/UIWxyx>

Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., y Withycombe, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. En Barth, M., Michelsen, G., Thomas, I., y Rieckmann, M. (Eds.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 241-260). Routledge.

Wiek, A., Withycombe, L., y Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Zaragoza, E. (2015). Educación para una ciudadanía global—Globales Lernen. *Global Education Magazine*, (11), s. p.

Zarilli, P. B. (1995). *Acting (Re)Considered. Theories and Practices*. Routledge.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

Zavala, V. y Córdova, G. (Orgs.). (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.