



# RESPUESTA DE LA UNIVERSIDAD A LA AGENDA 2030 DESDE EL BINOMIO: METODOLOGÍA-TEMÁTICA<sup>1</sup>

Miren Barrenetxea Ayesta<sup>2</sup>, Marta Barandiaran Galdós<sup>2</sup>

## Resumen

La institución universitaria está llamada a convertirse en agente para la transformación social, formando futuros ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad. Como respuesta, las universidades plantean una formación holística en la que la sostenibilidad sea un pilar fundamental. En las últimas décadas, se ha avanzado en la identificación de las competencias transversales necesarias, para la formación en Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sin embargo, no hay muchos avances en la aplicación de la sostenibilidad en los grados universitarios, desde la metodología docente.

Este artículo está dividido en dos partes; en la primera, se realiza una revisión de la literatura sobre el concepto de desarrollo asociado al discurso educativo, y al papel que juegan las competencias transversales en la educación de ciudadanos comprometidos. En la segunda parte, se presenta una experiencia llevada a cabo en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

**Palabras clave:** *Ciudadanía Comprometida; Educación Transformadora; Objetivos de Desarrollo Sostenible; Pensamiento Crítico; Justicia Social.*

<sup>1</sup> El trabajo que aquí se presenta está incluido en el programa Campus Bizia Lab de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), y se ha llevado a cabo dentro del proyecto titulado La universidad como agente de transformación social. Acciones para implicar al alumnado, profesorado y personal de administración y servicios en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se desarrolla en la Facultad de Economía y Empresa-Elcano. Agradecemos al vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la UPV/EHU la ayuda otorgada para llevar a cabo la actividad, y la aprobación del nuevo proyecto de innovación educativa (i320-13) para el bienio 2020-2022 titulado Fenómenos, retos e investigación, vía para contribuir a la Agenda 2030 desde el grado en Gestión de Negocios, que nos permitirá seguir desarrollando esta línea de trabajo.

<sup>2</sup> Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. Facultad de Economía y Empresa-Elcano.

## 1. Introducción

La Educación Superior ha adquirido mayor relevancia con la aprobación de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015a). El escenario universitario es un buen lugar para enseñar y aprender a dar respuesta a los retos que plantean los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La educación es imprescindible para avanzar en la Agenda 2030, pero es necesario que ésta sirva para empoderar a los individuos para que sean conscientes que sus acciones actuales tienen efectos sociales, culturales, económicos y ambientales en el futuro (UNESCO, 2017).

La preocupación, en nuestras universidades, por dar respuesta a dichos retos, queda reflejada por las acciones que se llevan a cabo por la conferencia de rectores de las universidades españolas (CRUE) desde 2012 hasta nuestros días, “Es responsabilidad de las universidades que los jóvenes estén bien preparados y formados para tomar decisiones que contribuyan a generar una sociedad más justa y sostenible” (CRUE, 2019, p. 1).

En un contexto más cercano, el Plan Universitario Vasco 2019-2022 establece, entre otros, el reto de “lograr la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de las competencias transversales” (Eusko Jaurlaritz, 2019, p. 48). Mientras que la propia Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), asume un compromiso explícito con los ODS, al fijar como objetivos en su plan estratégico *fomentar en el alumnado los valores universitarios, la colaboración, la igualdad, el pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso social, contribuyendo a su formación integral como ciudadanos y ciudadanas* (Eje personas); así como, *convertir a la universidad en una institución que promueva el desarrollo sostenible, la inclusión y el compromiso social* (Eje relación con la sociedad) (UPV/EHU, 2018). Además, elabora una hoja de ruta para alinear el trabajo universitario con la Agenda 2030. Este trabajo lo enmarca en tres áreas: *Campus igualdad, Campus planeta y Campus inclusión*, complementando su modelo pedagógico: el *modelo IKDi<sup>3</sup>* (UPV/HU, 2019a; UPV/EHU, 2010). Junto a lo anterior, fija el catálogo de competencias transversales de la institución en la línea de las competencias que la UNESCO considera claves para lograr todos los ODS (UNESCO, 2017; UPV/EHU, 2019c).

La hipótesis de partida del artículo es que la universidad no brindará un escenario educativo apropiado si no lo convierte en un espacio para aprender a vivir y actuar con otros, reconociendo y aceptando las diferencias; de forma que el alumnado desarrolle habilidades personales y críticas que le permita realizar una lectura comprensiva del mundo (Guerra-Báez, 2019).

En el trabajo se plantea un doble objetivo, en primer lugar, potenciar en las propias universidades el debate sobre la necesidad de trabajar por el bien común, entendido éste como un ideal cívico que permita a los ciudadanos disfrutar de vidas dignas en una sociedad justa (Sandel, 2020). En este trabajo, el concepto de justicia social toma como referente a Murillo y Hernández-Castilla (2014), que lo denominan las tres “Rs”: redistribución de bienes primarios; reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales; y la participación y representación de todas las personas en aquellos aspectos que afectan a su vida.

El segundo objetivo, consiste en colaborar en la creación de un banco de buenas prácticas en educación para la ciudadanía global en el ámbito de la educación formal, concretamente en los grados universitarios del área de economía y empresa. Los referentes prácticos permitirán, también, impulsar un debate social sobre el propósito de las universidades, el capitalismo académico o la no neutralidad del conocimiento que se genera y transmite, en la línea que plantean Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce (2019).

Para abordar este doble objetivo, el punto de partida es el análisis de la situación del debate sobre el desarrollo junto al discurso educativo, en el que se avanza desde el concepto de capital humano, calidad como rendición de cuentas, pedagogía crítica, currículum por competencias, modelos y conceptos de calidad alternativos y competencias transversales para la ciudadanía comprometida con la justicia social. A continuación, se presenta un ejemplo de práctica asociada al empoderamiento de los futuros egresados para que desarrollen competencias transversales claves para la sostenibilidad.

## 2. Educación para una ciudadanía comprometida y competencias transversales

En el artículo 1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), se asignan cuatro funciones a la universidad:

*La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales. La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico. La difusión del conocimiento y la cultura y la formación a lo largo de toda la vida.*

Funciones todas ellas de gran relevancia, pero que pueden ser interpretadas de distintas maneras dependiendo de la visión que se tenga del propio concepto de desarrollo. Por otro lado, hemos de decir que el concepto de desarrollo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, y ha tenido asociados distintos discursos educativos, tal como recogemos en el gráfico 1.

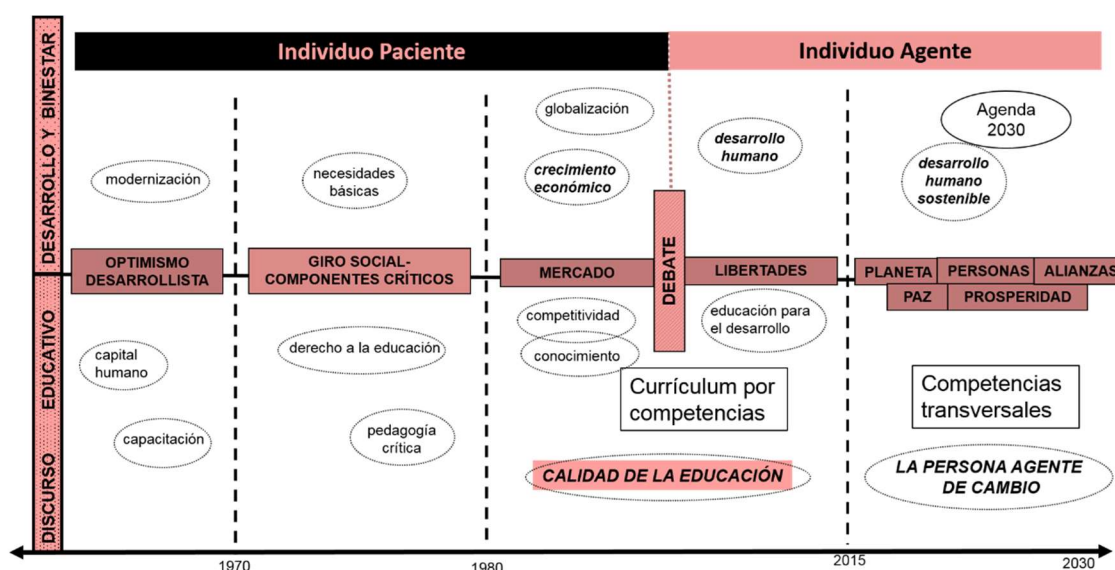


Gráfico 1 - Debate del desarrollo y del bienestar junto al discurso educativo.  
Fuente: Adaptado de Barandiaran (2013, p. 21)

En la etapa del optimismo desarrollista, se entiende la educación como generadora de capital humano al servicio de la modernización y del crecimiento económico. En la siguiente etapa, surgen miradas alternativas que reclaman la satisfacción de necesidades básicas como imprescindibles para que exista desarrollo económico; junto a esta idea se reivindica el derecho a la educación, y emerge el paradigma de la pedagogía crítica. A partir de 1980, surge la mirada crítica del paradigma del Desarrollo Humano, con el que se abre el debate sobre si el diseño de políticas ha de estar dictado por el mercado o por las libertades de las personas; debate que se traslada al discurso educativo, siendo una de sus mayores muestras el currículum por competencias; diseño curricular condicionado por el valor del conocimiento en el mercado y la competitividad, es lo que afianza la relación entre la educación y la economía; el debate educativo se tiñe de utilitarismo. Consecuencia de ello, surgen los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y los procedimientos de evaluación hacia la rendición de cuentas.

Al otro lado del debate, entra la Educación para el Desarrollo (ED) de 4ª generación en las instituciones educativas, donde se introduce la idea de la educación como proceso social de transformación y se abren nuevos discursos en los diseños curriculares (Lozano, Boni, Peris y Hueso, 2012). Se promueven prácticas pedagógicas para generar ciudadanos que se comporten como agentes que cuestionan y transforman el modelo de desarrollo.

En la actualidad, con la aprobación de la Agenda 2030 en el discurso del desarrollo se habla ya de Desarrollo Humano Sostenible (DHS), que se sustenta en cinco pilares: planeta, prosperidad, personas, paz y alianzas. A pesar de que la Agenda 2030 contiene notables contradicciones con relación al modelo de desarrollo que promueve, es probablemente la mejor agenda de la que se podía disponer, pero al mismo tiempo muestra sus límites; los ODS se presentan más como una declaración de buenas intenciones que como compromisos específicos. No cabe duda de que el éxito de la agenda dependerá, también, de los recursos de financiación y de los mecanismos para su implementación. En este sentido la Agenda de Acción de Addis Abeba (Naciones Unidas, 2015b) supone un enfoque de financiación amplio, pero señala una fuerte resistencia de los países de la OCDE y de la mayoría de los países emergentes a aumentar la financiación pública, haciendo un llamamiento a la financiación privada. Se presenta una opción que se fundamenta en la confianza en el crecimiento más que en la reflexión sobre el modelo productivo y de consumo y sus consecuencias sobre los límites ambientales y sociales. Tal como señala Cruz (2020), en la Agenda “está demasiado presente una lógica de crecimiento continuo y consumo creciente” (p.114).

El pretendido carácter transformador de la Agenda queda en entredicho, puesto que uno de los principales retos que plantea tiene que ver con la propia noción de desarrollo recogida en la misma. Ahora bien, si la Agenda se entiende como un acuerdo abierto, sí nos encontramos en un buen momento para el debate, para la generación y la transmisión de conocimiento. La Agenda 2030 sí brinda la oportunidad a las universidades para que desde sus espacios se sientan como un actor más de la cooperación que pueda tener una de las claves: el conocimiento, para buscar la manera de compatibilizar el crecimiento con el desarrollo humano y sostenible (Barandiaran y Cardona, 2016).

En este contexto, se acepta el currículum por competencias, pero toman protagonismo las competencias transversales, como herramienta fundamental de los procesos que quieran formar parte de una Educación para

la Transformación; en los que definitivamente todas las personas sean agentes de cambio hacia el DHS; esta última idea, convierte a la educación en una de las partes fundamentales de la Agenda 2030, puesto que a través de la misma se dota a las personas de los mecanismos necesarios para que sean agentes de cambio.

Respecto a las universidades, la Agenda 2030 les pide un posicionamiento claro para que se impliquen y se transformen en universidades comprometidas y que colaboren en la resolución de los problemas y necesidades sociales que permitan construir un mundo mejor para las futuras generaciones (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Corrales-Serrano y Espejo-Antúnez, 2019). La educación superior para el desarrollo sostenible habilita a la gente no sólo a adquirir y generar conocimiento, sino, también, a reflexionar sobre los efectos futuros de los comportamientos y decisiones actuales desde una perspectiva global de responsabilidad (Barth, Godemann, Rieckmann y Stoltenberg, 2007). Tal como recoge la UNESCO (2014), al plantear la necesidad de impulsar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS):

*La EDS habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentales y adoptar medidas responsables a favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y de lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural (p. 12).*

Las universidades han de reflexionar y revisar qué están haciendo y qué desean conseguir con las actividades universitarias de docencia, investigación, relaciones con la sociedad o con sus propias políticas internas de inclusión, igualdad o compromiso medioambiental (Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, González y Mijangos, 2019; Boni, López-Fogues y Walker, 2016; CRUE, 2012). Iniciativas como la investigación transdisciplinar enfocada en las necesidades sociales, la realización de Trabajos Fin de Grado, Fin de Máster o Tesis Doctorales enfocados en los ODS, o el uso de metodologías tales como el aprendizaje-servicio (ApS) y los debates sobre retos del futuro, se consideran ejemplos de una universidad para la transformación (Barrenetxea, Mijangos, Cardona, Olaskoaga, y Barandiaran, 2018a; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Mientras que no lo es una universidad que empuja hacia la construcción de lo que Saura y Bolívar (2019) denominan “*sujetos académicos neoliberales*”: académicos preocupados y ocupados únicamente en publicar el mayor número de artículos de la forma más rápida posible, con la única finalidad de aumentar su currículum y cumplir los requisitos que les imponen las agencias externas de evaluación. Ni tampoco lo es la universidad que contribuye a defender las desigualdades de riqueza y de estima social en nombre del mérito (Sandel, 2020). Creemos que es el momento de recuperar la propuesta de Sachs (2015) de impulsar el uso de la red mundial de universidades para que estas se conviertan en una “red de soluciones”, que ayuden a gobiernos, empresas y sociedad civil para mostrar las vías de un desarrollo sostenible exitoso (p. 61).

En el ámbito de la docencia, la Agenda invita a un cambio de paradigma que no es sólo una cuestión de transformar la responsabilidad institucional, sino que también requiere una reorientación curricular y de las metodologías (Albareda-Tiana, Vidal-Raméntol y Fernández-Morilla, 2017). Todo ello unido a procesos que favorezcan el desarrollo de la empatía, la conciencia y el pensamiento críticos en docentes y estudiantes (Santamaría-Goiuría y Stuardo-Concah, 2018).

En este artículo, ponemos el foco en actividades centradas en la docencia, en los grados de la facultad de Economía y Empresa. Partimos de los resultados obtenidos en estudios previos que indican que la inclusión de la sostenibilidad en los currículos universitarios es escasa (Valderrama-Hernández *et al.*, 2019). Son diversas las razones de esta no inclusión. En primer lugar, un diseño inadecuado de las titulaciones, que han sido adaptadas a Bolonia con “la creencia implícita de que sumar conocimientos y capacidades hace, de por sí, competentes a las personas” Paricio (2020, p. 63). En segundo lugar, las políticas de evaluación universitaria, referentes a las verificaciones y acreditaciones de las titulaciones que descansan en un concepto de rendición de cuentas, que ha llevado al sistema a una burocratización y estandarización, en la que se echa de menos la falta de orientación para valorar el impacto de los títulos en la sociedad, en lugar de centrarse en recoger datos de egreso o de empleabilidad (López Aguado, 2018). Lo mismo podríamos decir de los programas de evaluación del profesorado universitario, muy sesgados a valorar la cuantía de artículos publicados (ANECA, 2020); esto ha llevado a orientar la carrera académica y la formación de los docentes hacia áreas relacionadas con su investigación, quedando la innovación educativa en un segundo plano. En tercer lugar, si bien las universidades españolas han ido creando vicerrectorados o direcciones encargadas de la sostenibilidad, estas han tenido un sesgo hacia el impulso de programas centrados en la sostenibilidad ambiental en detrimento de la social y económica (Geli, Collazo y Mulà, 2019). En cuarto lugar, a las universidades les está costando avanzar más allá de las experiencias o programas piloto y encuentran dificultades por falta de espacios y tiempos para implicar al personal y a la propia institución (Tilbury, 2019).

La falta de transversalidad de la sostenibilidad en los currículos ha favorecido que el nivel de conocimientos sobre los ODS entre el alumnado sea bastante limitado (Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, González y Mijangos, 2018; Segalàs y Sánchez, 2019; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Como lo es, también, en colectivos profesionales en los que nuestros egresados se insertarán; tal como se recoge en un estudio llevado a cabo por el Colegio Vasco de Economistas: sólo un 6% de los profesionales encuestados manifestaban conocerlos a fondo, y sumando las respuestas de los que no los conocen o únicamente han oído hablar de ellos, representan el 69% de los encuestados (Economistak Euskal Elkargoa, 2019). En la misma línea, a pesar del importante papel que desempeñan las pymes españolas, un 78% de las mismas no conoce la Agenda 2030, o sólo lo hace de forma superficial (Economistas Consejo General, 2019).

En las últimas dos décadas, ha surgido una amplia literatura con propuestas sobre cuáles se consideran las competencias clave para potenciar la educación sobre el desarrollo sostenible; con matizaciones entre las distintas propuestas, si bien todas ellas incluyen aspectos cognitivos, psicomotrices y afectivos agrupados en distintas categorías (UNESCO, 2014, 2017; Wiek, Withycombe y Redman, 2011; Rieckmann, 2018; Wilhelm, Föster y Zimmermann, 2019). Y matizando en algunos casos la importancia de desarrollar las competencias intrapersonales (Barth *et al.*, 2007; Giagrande *et al.*, 2019).

A modo de resumen, en la tabla 1 recogemos los diversos modelos que sirven de referencia en nuestro trabajo; podemos ver que todos ellos se centran en desarrollar habilidades para lidiar con problemas complejos y retos de futuro.

COMPETENCIAS	MODELOS		
Clave para un Desarrollo Humano Sostenible (DHS)	<b>Wiek et al. (2011)</b>	<b>Giangrande et al., (2019)</b>	<b>UNESCO (2017) Rieckmann (2018)</b>
	<b>De pensamiento sistémico:</b> Habilidad para de forma colectiva analizar sistemas complejos y diferentes escalas	De pensamiento sistémico	De pensamiento sistémico
	<b>Anticipatoria:</b> Habilidad para analizar y evaluar de forma colectiva cuestiones de sostenibilidad futura y entornos de resolución de problemas sobre sostenibilidad	Anticipatoria	Anticipatoria
	<b>Normativa:</b> Habilidad para mapear, especificar y aplicar valores de sostenibilidad	Normativa y cultural	Normativa
	<b>Estratégica:</b> Habilidad para diseñar e implementar de forma colectiva intervenciones y estrategias de gobierno transformativo hacia la sostenibilidad	Estratégica	Estratégica
	<b>Interpersonal:</b> Habilidad para motivar y facilitar investigación colaborativa y participativa en sostenibilidad y resolución de problemas	Interpersonal	De colaboración
		Intrapersonal	De pensamiento crítico
			De autoconciencia
		Integrada de resolución de problemas	

Tabla 1. Competencias clave para pensar y actuar a favor de un desarrollo sostenible.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, hemos de tener claro que la adquisición de estas competencias sólo asegura la capacidad de actuar para liderar retos complejos, pero no implica necesariamente que las personas actúen en situaciones específicas. Por esta razón, Rieckmann (2018) plantea la necesidad de incluir valores y motivaciones junto a entornos que ofrezcan oportunidades (mecanismos y ambientales y contextuales) para actuar. Esta idea se basa en el enfoque de las *capacidades combinadas* de Nussbaum, que expresa de forma clara que no es suficiente una formación y preparación para la acción si no va acompañada de un contexto en el que dichas capacidades pueden ser usadas; así se puede educar para ser oradores elocuentes, pero si se deniega el derecho a hablar libremente en público, los gobiernos no están apoyando la consecución de la capacidad de libertad de expresión (Nussbaum, 2011).

Por lo tanto, tal como se recoge en el gráfico 2, para garantizar el desarrollo de competencias en sostenibilidad se requiere que éstas vayan acompañadas de valores, y se trabajen junto a un entorno que ofrezca oportunidades para actuar.

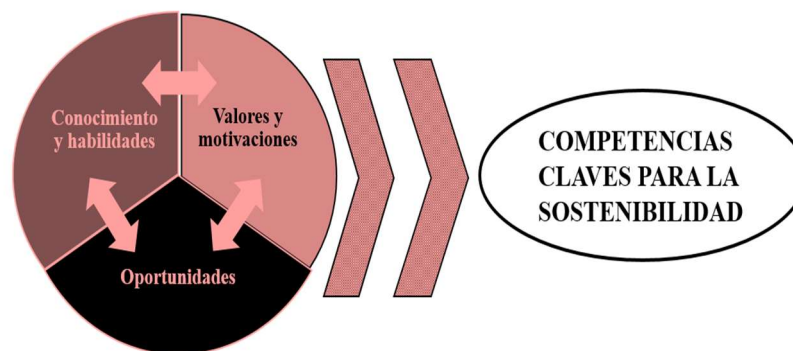


Gráfico 2 - Requisitos para las competencias en sostenibilidad.

Fuente: Adaptado de Rieckmann, 2018, p. 46.

Por lo que se acaba de comentar, se puede afirmar que la enseñanza y la promoción de los ODS requiere el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes (CRUE, 2012; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Pero, son abundantes los estudios que señalan que, si bien las universidades trabajan en profundidad las competencias específicas de cada rama, consiguiendo sus egresados unos resultados de aprendizaje apropiados, no ocurre así con las competencias transversales y las competencias blandas (*soft skills*) (Chikeleze, Johnson y Gibson, 2018).

Hay una amplia literatura que analiza las lagunas en la formación universitaria en este tipo de competencias blandas o habilidades desde el punto de vista de la empleabilidad de los egresados (Andrews y Higson, 2008; Remedios, 2012), pero no es tan abundante la que se centra en las lagunas de las competencias para la sostenibilidad (CRUE, 2012; Zamora-Polo *et al.*, 2014; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Lo mismo podríamos decir sobre la falta de estudios críticos sobre qué se ha de considerar una buena universidad; en este sentido, si la sostenibilidad es crucial para el futuro, una buena universidad, tal como señalan Boni *et al.* (2016), debiera incluir en los currículos la problematización del crecimiento de las desigualdades a nivel mundial y debiera plantear debates sobre vías para fomentar una sociedad decente y una formación de graduados que contribuyan al bien común. Esto a su vez requiere un concepto de calidad educativa como transformación del estudiante, no siempre presente en nuestras universidades, en contraposición al concepto de rendición de cuentas que ha sido impuesto por las agencias externas de evaluación y asumido por las propias instituciones; o el concepto de calidad como excelencia en la que la buena universidad se asocia a un concepto utilitarista que posibilita el acceso a empleos bien remunerados y puestos de prestigio (Barrenetxea, Olaskoaga, Cardona, Barandiaran, y Mijangos, 2016).

La UNESCO (2017) establece que sólo se podrán conseguir los 17 objetivos de desarrollo sostenible mediante la educación si el aprendizaje permite que las personas, no sólo conozcan los problemas a los que se enfrenta el planeta y la población, sino que sean capaces de colaborar en la búsqueda de soluciones; pero en ningún momento se define un tipo de metodología docente que sea imprescindible utilizar para conseguir el fin propuesto. En la literatura sí se sugiere el uso de metodologías activas pudiendo ir desde el ApS, aprendizaje basado en fenómenos, proyectos, retos, juegos de rol o debates, entre otros (Albarada-Tiana *et al.*, 2019; Chikeleze *et al.*, 2018; Giangrande *et al.*, 2019; UNESCO, 2017).

Entre las distintas soluciones que se plantean para conseguir las competencias necesarias para el progreso del desarrollo humano sostenible está el uso del debate sobre grandes retos de futuro en las aulas (Chikeleze



et al., 2018; Kucharčíková, Ďurišová, y Tokarčíková, 2015; Kuhn, 2018; UNESCO, 2017). Y si la temática seleccionada se relaciona con problemas del entorno que les sean familiares a los individuos, estas actividades pueden ser transformadoras para los mismos (Boni, Belda-Miquel, Calabuig-Tormo, Millán-Franco y Talón-Villacañas, 2019); y a su vez, pueden servir para que el alumnado desarrolle la competencia del compromiso social. Tal como escribía Freire (2001):

*En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra, La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, por tanto, como competencia fundamental (p. 43).*

A modo de resumen, podemos decir que en el momento actual hay bastante consenso sobre cuáles son las competencias clave que se han de incluir en la educación para el desarrollo humano sostenible, y también hay consenso sobre la utilización de metodologías activas para su consecución; esto junto a la selección de temáticas apropiadas, puede facilitar la consecución de las competencias seleccionadas y el desarrollo de unos valores que impulsen a los individuos a actuar. Pero tal como señalan Wilhelm, et al. (2019), existen pocos modelos en los que se contraste cómo trabajar dichas competencias. Consideramos que nos encontramos en un momento en el que los docentes debemos de colaborar desde el binomio docencia-investigación e ir generando un banco de experiencias prácticas en las que los equipos docentes diseñen y pongan en práctica actividades especificando: los ODS sobre los que van a impactar, los objetivos de aprendizaje seleccionados y el referente pedagógico seleccionado, así como los métodos didácticos que se piensa aplicar.

### 3. Ejemplo de práctica educativa transformadora

En el contexto que se acaba de describir, se presenta una actividad diseñada y llevada a la práctica en la UPV/EHU en el proyecto *La universidad como agente de transformación social*, englobado en el programa Campus Bizia Lab; este programa pretende desencadenar un proceso colaborativo, mediante la participación de todos los agentes universitarios, con el objetivo de dar respuesta a retos de sostenibilidad.

El proyecto se ha llevado a cabo a lo largo del trienio 2017-2020, y en el mismo se han realizado diversas actividades orientadas al desarrollo humano sostenible desde una visión holística, así se han realizado Trabajos Fin de Grado que contribuyan a mejorar el entorno más cercano, debates y juegos de rol entre otros. La actividad que se presenta en este apartado se llevó a cabo en el año 2019, y en el mismo participaron 100 alumnas y alumnos junto a un profesor y tres profesoras.

A lo largo de la experiencia, se construyen espacios de aprendizaje idóneos para desarrollar el proceso educativo con un enfoque de equidad y cohesión social, sin olvidar la perspectiva de género; así, la actividad incide de forma directa en el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) y el ODS 4 (Educación de calidad) y de forma indirecta en el ODS 5 (Igualdad de género). Así mismo, se facilita la cooperación entre el sistema universitario y el preuniversitario, lo que

contribuye al ODS 17 (Alianzas). Mediante la actividad se trabaja de forma directa en el desarrollo de cuatro de las ocho competencias transversales de la UPV/EHU: compromiso social, ética y responsabilidad profesional, pensamiento crítico y trabajo en equipo (UPV/EHU, 2019c).

En el gráfico 3, se recogen los elementos clave de la actividad, y cómo se relacionan las cuatro competencias transversales seleccionadas con los cinco ODS seleccionados (englobados en el campus igualdad y el campus inclusión). Así mismo se recoge la metodología utilizada (el debate) y la temática seleccionada (la renta básica universal), estando todo ello integrado en el modelo educativo IKD  $i^3$  de la universidad.

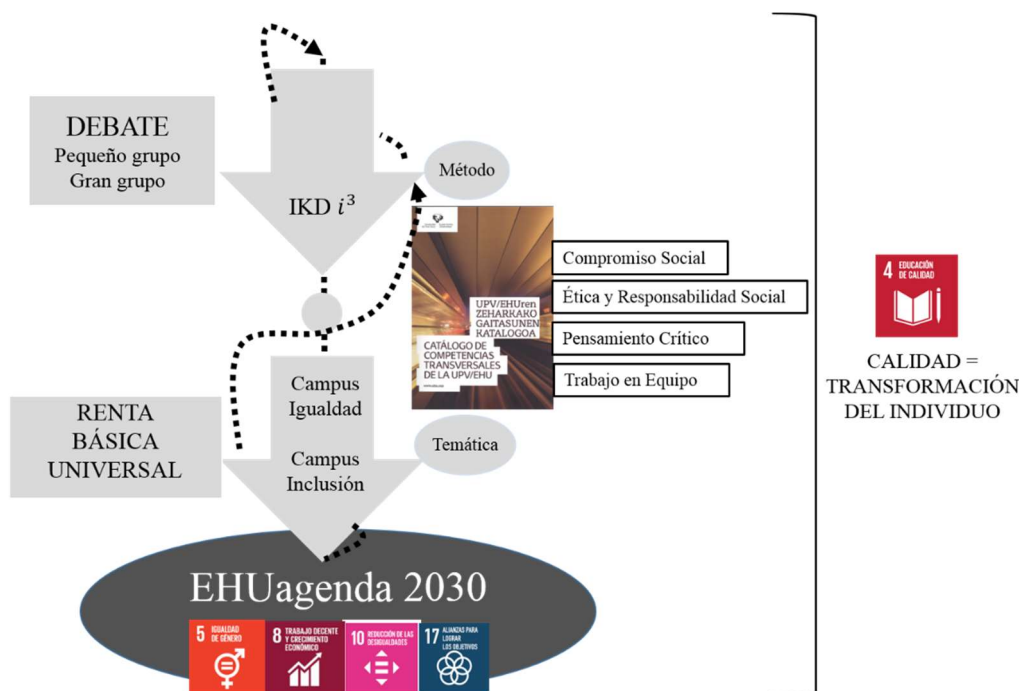


Gráfico 3 - Impulsando los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las aulas.

Fuente: Elaboración propia.

Desde el diseño de la actividad se plantea como **objetivos de aprendizaje**, que el alumno: identifique las distintas dimensiones de la desigualdad (género, condición social, etc.); sea capaz de escuchar de forma empática; comprenda que la desigualdad es un generador de problemas sociales y que la política económica no es neutral; sea capaz de sostener una visión de un mundo justo e igualitario y de sentir empatía hacia los colectivos más desfavorecidos; y por último que sea capaz de evaluar estrategias para reducir las desigualdades.

Con respecto a la **selección de los conocimientos** a trabajar, tomamos como **referente pedagógico** la pedagogía crítica emancipadora de Freire (Freire, 1997; 2001; Santaella, 2014); el alumnado ha de comprender que el conocimiento no es neutral, y debe interiorizar que como universitarios necesitamos desarrollar valores que nos lleven a trabajar por un mundo más sostenible en lo económico, lo social y lo medioambiental. Desde una facultad de Economía y Empresa, en la que se realiza la actividad, hacemos nuestras las palabras de Freire (1997) al afirmar que “una Economía incapaz de programarse en función de las necesidades humanas, que convive indiferente con el hambre de millones a quienes todo les es negado, no merece mi respeto de

educador ni, sobre todo, mi respeto como persona” (p. 25). Es desde esta conceptualización desde la que se selecciona la temática a trabajar, orientándose hacia el análisis de un instrumento de política económica para disminuir las desigualdades en el mundo.

**En cuanto al método**, nos centramos en la preparación y realización de un debate estructurado, en el que el tema seleccionado es la renta básica universal. En concreto, la pregunta que se plantea como arranque del debate es: ¿Es pertinente la puesta en marcha de una Renta Básica Universal?

Al explorar y evaluar la viabilidad de un instrumento de política económica para reducir las desigualdades como es la renta básica universal, el alumnado es consciente de la importancia de la política pública, los valores, los recursos y el arte de la negociación (Brundiars, Wiek y Redman, 2010; Barrenetxea, Mijangos, González, Barandiaran y Cardona, 2018b; Correa, García-Quero y Ortega-Ortega, 2016), y el aprendizaje se lleva a cabo tanto dentro como fuera del aula. Pudiendo tener las actividades fuera del aula un impacto mayor en un aprendizaje profundo, al permitirles un aprendizaje basado en la aproximación física al mundo real (Brundiars *et al.*, 2010) e incidir en el campo afectivo (Sipos, Battisti y Grimm, 2008). La propia visita a los barrios desfavorecidos les aporta una experiencia de aprendizaje informal, en la que la persona aprende desde el sentir de forma no intencional pero consciente (Kolb, 1984; Barth *et al.*, 2007; Ely, 2018).

La actividad se desarrolla a lo largo de siete semanas y se divide cinco fases. En la primera fase se selecciona la temática, los materiales a utilizar, las infraestructuras necesarias, delimitación de los equipos de trabajo y el diseño de las actividades a realizar en cada uno de los centros y se diseñan los instrumentos de evaluación. En la segunda fase se llevan a cabo actividades individuales (lecturas, visualizaciones de videos) y grupales (preparación y realización de entrevistas que serán grabadas en video y listado de argumentos) y se implica en el aprendizaje también al entorno familiar y a personas de entornos distintos, ya que han de realizar entrevistas a miembros de la familia y a ciudadanos de un barrio desfavorecido de la ciudad o municipio; de esta forma, la familia y el barrio se convierten en agentes educativos.

En la tercera fase el alumnado asiste a una conferencia, en la que un experto ofrece una visión del problema planteado. Posteriormente, en pequeños grupos de trabajo se trabaja de forma conjunta con todo el alumnado. En la cuarta fase tiene lugar el debate en gran grupo estructurado en cinco pasos (1. Introducción, 2. Argumentación, ejemplos y evidencias, 3. Mini-junta, 4. Respuesta y 5. Conclusiones), ejerciendo de moderadores el profesorado participante. Y por último en la quinta fase cada estudiante, ha de escribir un ensayo indicando cuál era su punto de partida, cómo se ha sentido en el proceso, y su valoración sobre el avance en las competencias transversales planteadas.

El profesorado participante considera la actividad un éxito en cuanto a la participación, implicación e interés del alumnado. El alumnado, por su parte, valora de forma muy positiva la oportunidad que se les ha brindado de acercarse a problemáticas sociales desde el “sentir”. El dialogar, acercarse a escuchar fuera del aula las opiniones de personas de culturas y niveles educativos distintos al suyo, les ha permitido desarrollar la empatía e interiorizar las consecuencias que provocan los mercados y las políticas inequitativas. Las respuestas del alumnado confirman el poder transformador de este tipo de experiencias tal como recogen Boni *et al.* (2019).

Sobre las dificultades encontradas, la mayor ha sido la coordinación entre los equipos y el tiempo de realización de la actividad que ha sido escaso.

#### 4. Discusión y conclusiones

A partir de lo planteado en las líneas anteriores, si bien es cierto que el discurso educativo en las universidades ha ido avanzando hacia el desarrollo curricular basado en competencias, tanto específicas como transversales, necesario para la formación de personas en el escenario de la Agenda 2030, también podemos constatar que la materialización del discurso no está exenta de dificultades, tal como recoge Tilbury (2019).

Existe un consenso suficiente respecto a las competencias clave para la sostenibilidad; por los acuerdos y acciones llevadas a cabo por las universidades, se puede deducir que existe voluntad de la comunidad universitaria de ser agente para la transformación social. Pero en la práctica, no hay políticas que impulsen el desarrollo de esas competencias transversales.

Sirva como muestra de lo que se acaba de afirmar, la definición de calidad que manejan las universidades junto a las agencias de calidad, totalmente vinculada a la meritocracia y rendición de cuentas, que en el ámbito de la formación busca la empleabilidad de los egresados. Son políticas que responden a la reproducción del modelo actual, mientras que lo que se plantea en este artículo son acciones que lo desafían para formar agentes para la transformación del mismo. Experiencias inter centros, como la que hemos llevado a cabo, junto a revisiones teóricas, como la planteada en la primera parte del artículo, contribuyen a llenar el hueco existente de estudios críticos sobre lo que se ha de considerar una buena universidad, tal como señalan Boni *et al.* (2016).

Es necesario que el discurso y las voluntades de las universidades estén vinculadas a políticas universitarias que sirvan de impulso para que en las aulas universitarias se puedan realizar procesos de enseñanza-aprendizaje que incidan en la transformación de los individuos.

## Referencias Bibliográficas

- Andrews, J. y Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422.
- ANECA (Agencia nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2020). Programas de evaluación. <https://bit.ly/3oLUPnt>.
- Barandiaran, M. (2013). El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano. Tesis Doctoral. Instituto Hegoa - UPV/EHU. Bilbao. <https://bit.ly/3ha44ee>.
- Barandiaran, M. y Cardona, A. (2016). La nueva agenda internacional para el desarrollo en las aulas universitarias. E-DHC, *Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 5, 29-41.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., González, X. y Mijangos, J.J. (2019). Avancemos hacia la formación de egresados universitarios que trabajen por el bien común. *V Congreso Internacional de estudios del desarrollo. Bilbao, 27-29 mayo de 2020*.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., González, X. y Mijangos, J.J. (2018). Formar personas comprometidas con la sociedad en la universidad. La percepción del alumnado respecto a los ODS, en A. del Rio y G. Celorio (comp.), *Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma*. Bilbao: Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional).
- Barrenetxea, M., Mijangos, J.J., Cardona, A., Olaskoaga, J. y Barandiaran, M. (2018a). Trabajo Fin de Grado: herramienta útil para implicar al alumnado en la resolución de problemas sociales, en P. Membiela, N. Casado, M.I. Cebreiros y M. Vidal (ed.), *Nuevos desafíos en la enseñanza superior*. Vigo: Educación Editora.
- Barrenetxea, M., Mijangos, J.J., González, X., Barandiaran, M. y Cardona, A. (2018b). Debates y juegos de rol, una vía para desarrollar competencias transversales en los grados de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. *Revista CIDUI*, 4, 1-15.
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M., y Mijangos, J.J. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *Revista saberes*, 8(1), 63-70.
- Barth, M., Godemann, J. Rieckmann, M. y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., Millán-Franco, M.A. y Talón-Villacañas, A. (2019). Adaptando los ODS a lo Local mediante la Educación para el Desarrollo. La experiencia de la Estrategia de la Ciudad de Valencia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 117-134.
- Boni, A., López-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12 (1), 17-28.
- Brundiers, K., Wiek, A. y Redman, C. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308-324.
- Brunner, J.J., Labraña, J.R., Ganga, F. y Rodríguez, E. (2019). Idea moderna de la Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140.
- Chikeleze, M.; Johnson, I. y Gibson, T. (2018). Let's Argue: Using Debate to Teach Critical Thinking and Communication Skills to Future Leaders. *Journal of Leadership Education*, 17(2), 123-136.
- Correa, M., García-Quero, F. y Ortega-Ortega, M. (2016). A role-play to explain cartel behavior: Discussing the oligopolistic market. *International Review of Economics Education* 22, 8-15.
- CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. <https://bit.ly/2KunOxh>.

- CRUE (2018). *Crue acuerda su contribución al Plan de Acción para la Agenda 2030 de la ONU*. <https://bit.ly/2KunOxh>.
- CRUE (2019). *Las universidades españolas se constituyen como espacio clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*. <https://bit.ly/2KunOxh>.
- Cruz, P. (2020). Europa no mundo-por uma Europa Sustentável para todos e todas. *Sinergias*, 10, 109-120.
- Economistas Consejo General (2019). *Guía para PYMES ante los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3aBj3N5>.
- Ekonomistak Euskal Elkargoa (2019). *Económetro junio. Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/34yY2yz>.
- Ely, A. (2018). Experiential learning in “innovation for sustainability”: An evaluation of teaching and learning activities in an international masters course. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(7), 1204-1219.
- Eusko Jaurlaritza (2018). *Agenda Euskadi 2030. Contribución vasca a la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/34yY2yz>.
- Eusko Jaurlaritza (2019). *Plan del Sistema Universitario 2019-2022*. <https://bit.ly/34yY2yz>.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Geli, A., Collazo, L. y Mulà, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el curriculum de la Universidad Española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1102.
- Giangrande, N.; White, R.; East, M.; Jackson, R.; Clarke, T.; Coste, M. y Penha-Lopes, G. (2019). A Competency Framework to Assess and Activate Education for Sustainable Development: Addressing the UN Sustainable Development Goals 4.7 Challenge. *Sustainability*, 11(10), 1-18.
- Guerra-Báez, S. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-10.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kucharčíková, A., Ďurišová, M. & Tokarčíková, E. (2015). The role plays implementation in teaching macroeconomics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2489 - 2496.
- Kuhn, D. (2018). A Role for Reasoning in a Dialogic Approach to Critical Thinking. *Topoi*, 37, 121-128.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percividas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-283.
- Lozano, J.F.; Boni, A.; Peris, J. y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 132-147.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Naciones Unidas (2015a). *70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York.
- Naciones Unidas(2015b): *69/313. Agenda de Acción de Addis Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Agenda de Acción de Addis Abeba)*.
- Nussbaum, M. (2011). Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. *Journal of Human Development and Capabilities*, 12(1), 23-37.
- Paricio, J. (2020). “Diseño por competencias” ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU*, 18(1), 47-70.

- Remedios, R. (2012). The Role of soft skills in employability. *International Journal of Management Research and Review*, 2 (7), 1285-1299.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development, en A. Leicht, J.Heiss y W.J. Byun (eds), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- Sachs, J. (2015). Achieving the sustainable development goals. *Journal of International Business Ethics*, 8(2), 53-62.
- Sandel, M.J. (2020). *La tiranía del mérito ¿qué ha sido del bien común?* Barcelona, España: Editorial debate.
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, 3, 147-171.
- Saura, G. y Bolivar, A. (2019). Sujeto Académico neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.
- Sipos, Y. Battisti, B. y Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68-86.
- Tilbury, D. (2019). Beyond Snakes and Ladders: Overcoming Obstacles to the Implementation of the SDGs in Higher Education Institutions, en GUNI, *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses*. Barcelona: GUNI.
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción de Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/2LSjkRk>.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://bit.ly/2LSjkRk>.
- UPV/EHU (2010). *IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. Bases para el desarrollo Curricular de las Titulaciones Oficiales de la UPV/EHU*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2018). *Plan estratégico de la UPV/EHU 2018-2021*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2019a). *EHUagenda 2030 por el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2019b). *Panel de Indicadores de Desarrollo Sostenible de la UPV/EHU*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2019c). *Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- Valderrama-Hernández, R., Alcántara Rubio, L.A., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S. y Miñano, R. (2019). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado en cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245.
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.
- Wilhelm, S., Föster, R. y Zimmermann, A. (2019). Implementing competence orientation: towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, 11, 1-22.
- Zamora-Polo, F. y Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better World. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11, 1-15.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Hernández, M.I., Gallardo-Vázquez, D. e Hipólito-Ojalvo, F. (2014). Formando ciudadanos comprometidos. Fomento de la responsabilidad social en los universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 51-62.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M. y Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about Sustainable Development Goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, 11, 1-19.

**Índice**