

Volumen 76/1 – 2021 – número 299

FOMENTO SOCIAL  
75  
ANIVERSARIO

# Revista de Fomento Social

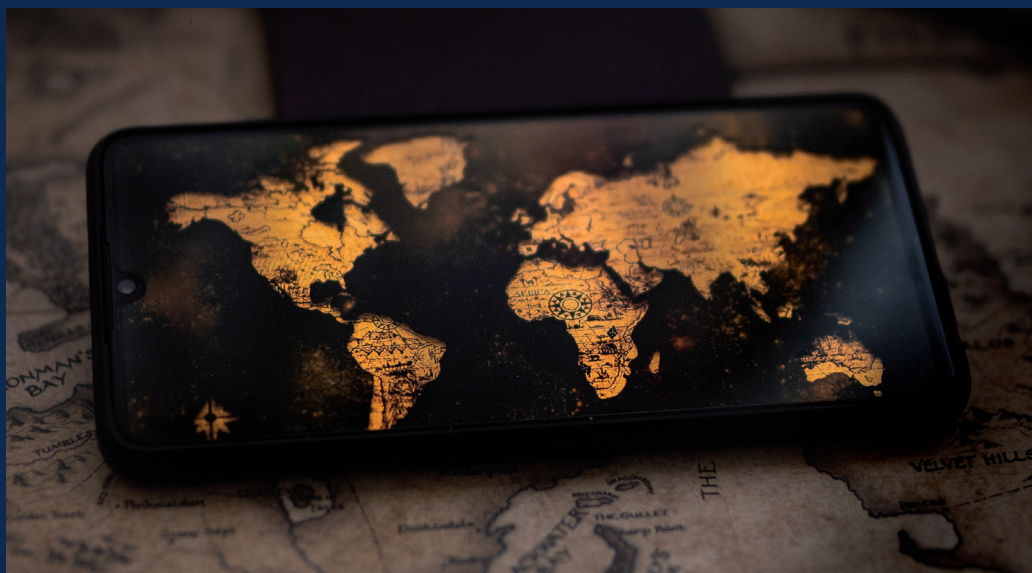
**Corres Medrano, Santamaría Goicuria** • *La formación superior del futuro profesorado de Primaria en el siglo XXI*

**González Rabanal** • *Indicadores para evaluar la eficiencia de programas sociales. Una propuesta a partir de un Proyecto de Aprendizaje–Servicio entre alumnos de la Facultad de Derecho de la UNED y el Ayuntamiento de Madrid*

**Sánchez Díaz** • *Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos*

**García Goldar** • *Propuestas para garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles (ODS 12)*

**Reverte Maya** • *La importancia de las diferencias institucionales entre países en el nivel de consecución de los ODS: un estudio empírico a escala mundial*



# Revista de Fomento Social RFS

La *Revista de Fomento Social* aborda temas relacionados con un acercamiento multidisciplinar del desarrollo, abordado desde campos tan diversos como la economía, el derecho, la comunicación, la educación, la sociología, las relaciones internacionales, la salud, la política o la ingeniería, entre otros, con una especial atención a la dimensión ética implícita en todos ellos. La *Revista de Fomento Social* se publica en la Universidad Loyola Andalucía.

La *Revista de Fomento Social*, creada en 1946 por los jesuitas del centro Fomento Social (fundado en 1926), pretende orientar desde una óptica cristiana los problemas de nuestro tiempo.

---

#### Director

Vicente González Cano (vgcano@uloyola.es)

#### Editora

Beatriz Tomé Alonso (btome@uloyola.es)

---

#### Consejo de Redacción

Ildefonso Camacho Laraña S. I. (Universidad Loyola Andalucía)

Emma Camarero Calandria (Universidad Loyola Andalucía)

Pablo Millán Gata (Universidad Loyola Andalucía)

María Luisa Ramos Rollón (Universidad Complutense de Madrid)

Eva M<sup>a</sup> Vázquez Gómez (Universidad de Córdoba)

Lilian Volcán (University of Oxford)

---

#### Administración

Pablo Fernández Arbolea (pfernandez@uloyola.es)

#### Administración de la página web

Juan Francisco Pérez González (fperez@uloyola.es)

---

La *Revista de Fomento Social* no se identifica necesariamente con las opiniones expresadas por los autores.



Universidad  
**LOYOLA**

Publicación cuatrimestral  
sobre desarrollo

**EDICIÓN, REDACCIÓN  
Y ADMINISTRACIÓN**

Escritor Castilla Aguayo, 4  
14004-CÓRDOBA  
Tel.: +34 957 22 21 00  
[www.uloyola.es](http://www.uloyola.es)

[www.revistadefomentosocial.es](http://www.revistadefomentosocial.es)

---

---

ISSN: 0015-6043  
(versión impresa, hasta 2018)

ISSN: 2695-6462  
(versión electrónica)

DEPÓSITO LEGAL:  
N-1.437-1958

FORMATO DE EDICIÓN:  
Gráficas Cañete, S.L.

Polígono Industrial Quiébracastillas  
Avda. de Alemania, 7  
Tel./Fax: 957 67 09 66  
14850 Baena (Córdoba)  
[graficascanete@graficascanete.es](mailto:graficascanete@graficascanete.es)

# Revista de Fomento Social

## ÍNDICE

---

### 6º CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA USAL-PALECH “CLIE 2021” 5

#### ESTUDIOS 9

---

- Irune CORRES MEDRANO, Imanol SANTAMARÍA GOICURIA: *La formación superior del futuro profesorado de Primaria en el siglo XXI* 9
- Miryam C. GONZÁLEZ RABANAL: *Indicadores para evaluar la eficiencia de programas sociales. Una propuesta a partir de un Proyecto de Aprendizaje-Servicio entre alumnos de la Facultad de Derecho de la UNED y el Ayuntamiento de Madrid* 29
- María Nieves SÁNCHEZ DÍAZ: *Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos* 69

#### SECCIÓN GENERAL 91

#### ESTUDIOS 91

---

- Mónica GARCÍA GOLDAR: *Propuestas para garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles (ODS 12)* 91
- Carmelo REVERTE MAYA: *La importancia de las diferencias institucionales entre países en el nivel de consecución de los ODS: un estudio empírico a escala mundial* 115

#### BIBLIOGRAFÍA 161

---

- *Recensiones* 161
-

# 119 REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES

2ª EPOCA Septiembre–Diciembre 2020

## SUMARIO

### *I. Artículos*

- Mª Esther López Vizcaino, Patricio Sánchez Fernández, Carlos L. Iglesias Patiño** Monitorización de la coyuntura económica regional a través de un indicador sintético
- Mónica Benito, Rosario Romera** ¿Cantidad o calidad de la educación? Un análisis por Comunidades Autónomas
- Miguel González-Mohino Sánchez, María Angeles Rodríguez Domenech, Ana Isabel Callejas Albiñana** Patrones de conocimiento escolar sobre el patrimonio local en ciudades de mediano tamaño de Castilla–La Mancha. El caso de Ciudad Real
- Juan José Díaz Hernández, José Ignacio Estrán Ramírez** Patrón de especialización productiva y Valor Añadido en el Sistema Portuario Español
- Antonio Fernández Morales, María Cruz Mayorga Toledano** Caracterización y concentración de la oferta de Airbnb en Málaga
- María Jesús García García** Direct democracy and lawmaking: initiatives and referenda at local level in the USA

### *II. Textos*

- Juan Carlos Trigueros Molina, Gregorio Canales** Gubernabilidad, gestiones hídricas y evolución histórica: El heredamiento de la acequia Andelma (1543-1800)

## **6º CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA USAL-PALECH “CLIE 2021”<sup>1</sup>**

---

### **Universidades Inclusivas en el horizonte 2030**

**Carmen Márquez Vázquez<sup>2</sup>**

La Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) otorga a las instituciones de Educación Superior un papel fundamental en el desarrollo socioeconómico, ambiental y tecnológico de nuestras sociedades. Como prioridad para alcanzar estas metas, el Objetivo de Desarrollo Sostenible n° 4 enfatiza la relevancia de la educación inclusiva, equitativa y de calidad de la que debe disfrutar todo el alumnado en cualquiera de las etapas educativas.

La equidad forma parte del discurso universitario español desde el reconocimiento de la dimensión social del Pacto Bolonia (Conferencia de Bergen, 2005). En este acuerdo ministerial, los responsables de educación de los países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior acordaron que las universidades europeas debían reflejar la diversidad social de sus comunidades. Como respuesta a este requerimiento, algunos sistemas de educación superior han implementado políticas destinadas a ampliar la participación de todo el alumnado, prestando particular

---

<sup>1</sup> El 6º Congreso Internacional de Investigación Educativa USAL-PALECH “CLIE 2021” se celebró en la Universidad de Salamanca (España) los días 24, 25 y 26 de marzo de 2021, en formato en línea. Organizado por el Pacto de América Latina para la Educación con Calidad Humana-PALECH y La Universidad de Salamanca, el CLIE es un Congreso Internacional de periodicidad anual y de carácter itinerante para la presentación, reflexión y difusión de los últimos avances en investigación educativa, inclusión y compromiso social. En esta edición, el Congreso tomó como eje vertebral la transformación de las universidades, partiendo del hecho de que los objetivos de desarrollo de la Agenda 2030 están demandando la construcción de universidades altamente comprometidas con la Internacionalización, la Inclusión y la Responsabilidad Social.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma Madrid. Editora de la Sección Especial.

atención a aquellos colectivos infrarrepresentados. Aunque no cabe discutir la importancia de garantizar un acceso equitativo a la educación superior, sí debe matizarse que equidad e inclusión no son sinónimos y que aquellas universidades que promueven un acceso equitativo no siempre son universidades inclusivas.

El acceso equitativo es una condición imprescindible para el avance de la inclusión, pero el acceso sin probabilidad de éxito es una frase vacía (International Association of Universities, 2008). La inclusión es un proceso sistemático, que debe cultivarse deliberadamente (Tienda, 2013) y que se ocupa de la identificación y eliminación de barreras que obstaculizan la presencia, el logro y participación de todos los estudiantes (UNESCO, 2016).

En España, las tasas de abandono universitario son muy elevadas y los últimos datos oficiales confirman que el 21,8% del alumnado universitario abandonó sus estudios durante el primer año académico (Ministerio de Universidades, 2021). Las razones que explican esta deserción son múltiples, pero diferentes estudios señalan el efecto de las adversas condiciones estructurales en las que muchos estudiantes desarrollan sus trayectorias universitarias para explicar su abandono. Entre estas condiciones se halla el incremento de tasas y la reducción de ayudas al estudio, las deficientes condiciones de accesibilidad, la falta de medidas que posibiliten la conciliación laboral o familiar, las excesivas ratio por aulas (Díaz y Pittz, 2019; Sandoval et. al., 2019). Igualmente, ha sido identificada la insuficiente formación del profesorado en pedagogías inclusivas y diseño universal (Figuera et al., 2015; López y Moriña, 2015) como un obstáculo para la creación de entornos de aprendizaje flexible y centrados en el alumnado. Las universidades deben anticiparse a las necesidades de sus miembros y convertirse en espacios accesibles y capaces de mantener entornos físicos y virtuales de aprendizaje que garantizan el pleno desarrollo de todos sus miembros.

Por otra parte, las universidades deben evolucionar hasta configurarse como instituciones eficaces, responsables con todos sus miembros y sus comunidades. Para la progresión en este sentido, es de vital importancia que se den algunas condiciones previas. Primero, debe favorecerse un liderazgo institucional inclusivo y transparente en la toma de decisiones, diseño de políticas y rendición de cuentas. Para responder a este propósito se requiere la profesionalización del personal de la gestión universitaria en todos sus ámbitos como elementos de apoyo a los líderes universitarios para impulsar los procesos de transformación (EUA, 2021). Segundo, la participación de las voces diversas y no diversas en las estructuras formales e informales de participación. Más allá de tomar parte en las decisiones y debates compartidos acerca del significado e implicación de la inclusión (Márquez y Melero,

2021), la participación también simboliza sentirse parte de la propia institución (Echeita, 2017). Progresar hacia esta meta requiere una profunda transformación cultural que facilite que las instituciones universitarias superen el antiguo modelo del déficit centrado en el estudiante y reconozcan y valoren la diversidad de género, clase social y etnia presente en sus campus (Cotton, Nash y Kneale, 2017; O’Shea et al., 2016). Y tercero, las universidades deben incrementar su compromiso con el desarrollo sostenible de sus entornos. No es cuestionable el lugar de las instituciones de educación superior en los ecosistemas de innovación que involucre al resto de agentes sociales. No obstante, para progresar en este sentido, las universidades deben promover marcos de colaboración entre sus miembros y resto de agentes sociales. Esto posibilitaría la promoción del aprendizaje basado en desafíos y la contribución activa de la investigación a los retos sociales.

Con esta misión compartida avanzamos hacia una Educación Superior sostenible, inclusiva e innovadora.

## Referencias

CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Bergen, 19–20 Mayo.

COTTON, D. R., NASH, T., & KNEALE, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79. doi.org/10.1177/1474904116652629.

DÍAZ, D. y PITTZ, T. (2019). Educating beyond the classroom: Alumni giving and the value of campus culture. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2208–2222. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1482269>

ECHETA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2021). *Universities without walls. A vision for 2030*. EUA.

FIGUERA, P., TORRADO, M., DORIO, I. y FREIXA, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107–123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

International Association of Universities. (2008). *Equitable access, success and quality in higher education*. IAU.

LÓPEZ, I. y MORIÑA, A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365–378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>

MÁRQUEZ, C. y MELERO AGUILAR, N. (2021) What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>

MÁRQUEZ, C., SANDOVAL, M., SÁNCHEZ, S., SIMÓN, C., MORIÑA, A., MORGADO, B., MORENO MEDINA, I, GARCÍA, J. A., DÍAZ GANDESEGUI, V., ELIZALDE, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 39–59. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>

MINISTERIO DE UNIVERSIDADES (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020–2021*. Ministerio de Universidades.

O'SHEA, S., LYSAGHT, P., ROBERTS, J. & HARWOOD, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2) 322–336.

SANDOVAL, M., SIMÓN, C. y MÁRQUEZ, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes? Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261–276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>

TIENDA, M. (2013). Diversity ≠ Inclusion: Promoting Integration in Higher Education. *Educational Researcher*, 42(9), 467–475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>

UNESCO (2016). *Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education*. UNESCO.

– (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción*. UNESCO.

## ESTUDIOS

---

### La formación superior del futuro profesorado de Primaria en el siglo XXI

Irune Corres Medrano<sup>1</sup>, Imanol Santamaría Goicuria<sup>2</sup>

**Resumen:** En este trabajo se reflexiona sobre la formación universitaria del futuro profesorado de Primaria. La sociedad actual está viviendo una crisis de valores como consecuencia, entre otros factores, de las políticas del libre mercado. Ello pone en entredicho a la educación superior. Considerando este momento de crisis como una era de cambio de paradigma surgen este y otros interrogantes: ¿qué supone la crisis de valores en la educación superior del profesorado? La revisión de la literatura muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es posible sin otros procesos no cognitivos del orden de la emoción. Desde este trabajo consideramos imprescindible capacitar al profesorado de Primaria para esta compleja realidad donde se desarrollan las relaciones pedagógicas. Para ello, la supervisión en el contexto universitario resulta necesaria en la formación del futuro profesorado porque favorece la toma de conciencia en la práctica profesional y ayuda a consolidar su identidad como docente.

**Palabras clave:** *educación superior; educación primaria; crisis valores; formación profesorado; emoción; supervisión.*

**Fecha de recepción:** 1 de febrero de 2021.

**Fecha de admisión definitiva:** 20 de marzo de 2021.

---

<sup>1</sup> Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). irune.corres@ehu.es

<sup>2</sup> Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

## Higher education for future primary school teachers in the 21st century

**Abstract:** This paper reflects on the university training of future primary school teachers. Today's society is experiencing a crisis of values as a result, among other factors, of free market policies. This calls into question higher education. Considering this moment of crisis as an era of paradigm change, this and other questions arise: What does the crisis of values in higher education for teachers mean? The review of the literature shows that the teaching-learning process is not possible without other non-cognitive processes of the order of emotion. From this work we consider essential to train the primary school teachers for this complex reality where the pedagogical relations are developed. To this end, supervision in the university context is necessary in the training of future teachers because it favors awareness in professional practice and helps to consolidate their identity as teachers.

**Keywords:** *higher education; primary education; crisis; values; teacher training; supervision.*

## Enseignement supérieur pour les futurs enseignants d'écoles primaires au XXIe siècle

**Résumé:** Ce travail présente une réflexion sur l'enseignement des futurs enseignants du primaire. La société actuelle connaît une crise des valeurs en raison, entre autres, des politiques du marché libre. Cela remet en question l'éducation supérieure. En considérant ce moment de crise comme une période de changement de paradigme on se pose, entre autres, la question suivante : Que signifie la crise des valeurs dans l'éducation des enseignants ? L'examen de la littérature montre que le processus d'apprentissage n'est pas possible sans processus non-cognitifs de l'ordre de l'émotion. Il sera considéré essentiel à partir de ce travail de préparer les enseignants du primaire à cette réalité dans laquelle se développent les relations pédagogiques. Pour cela, la supervision dans le contexte universitaire est nécessaire dans la formation des futurs enseignants, car il favorise la prise de conscience dans la pratique professionnelle et contribue à consolider son identité de professeur.

**Mots clé:** *éducation supérieure; éducation primaire; crise de valeurs; formation des enseignants; émotion; supervision.*

## 1. Introducción

La educación superior comprende el intervalo de formación académica en el que conviven dos realidades distintivas a través de la cual se desarrolla el aprendizaje: las personas profesionales que enseñan e investigan y las que asisten para formarse como profesionales (Torres-Rivera y Da Silva, 2019). No obstante, los cambios que estamos atravesando hoy día, cuestionan los supuestos relacionados a la educación superior.

En el pasado, las universidades eran instituciones muy respetadas. Se mantenía la creencia de que la tarea del docente universitario, mucho más teórica que hoy día, como especialista en un área, debía dar como resultado una buena cantidad de conocimientos (García y Maquilón, 2011).

En la actualidad, generalmente se considera que la universidad forma profesionales competentes y ciudadanos comprometidos a través de una oferta formativa amplia, que facilita el desarrollo de una acción de servicio a la comunidad y erradica así las situaciones de injusticia y de desigualdad social como consecuencia del modelo neoliberal en el que nos encontramos inmersos (Santamaría–Goicuria y Martínez, 2018). Es decir, una universidad entendida como lugar y factor para la transformación social y comprometida con las necesidades de la sociedad (Francisco y Moliner, 2010; Tonon y Molgaray, 2020). Sin embargo, actualmente la universidad también se ha convertido en una organización más sujeta no a los principios ni las necesidades educativas, sino a los objetivos de los programas financieros de ajuste económico, y, en consecuencia, supeditada a los mismos fenómenos característicos del siglo XXI como la globalización, la mercantilización, la digitalización, etc. (Fischman, 2008). Henry Giroux (2016) denuncia, una vez más, los intereses mercantilistas que amenazan a la educación superior en todo el mundo y continúa afirmando que la escuela ya no es pensada de manera democrática. Según este mismo autor (Giroux, 2016), resulta imprescindible que el (futuro) profesorado sepa identificar las maneras de dominación intelectual, para poder resistir y hacerles frente a través de la pedagogía.

En consecuencia, la identidad profesional del futuro profesorado de Primaria se ve comprometida por los constantes cambios sociales (Cantón et ál., 2013); y, en estos momentos críticos, no siempre queda claro cuál es su lugar y cuál debe ser su papel en la sociedad actual (Sánchez–Sánchez y Jara–Amigo, 2019). En este trabajo se reflexiona sobre la formación inicial (la formación universitaria) del futuro profesorado de Primaria en la nueva era del siglo XXI, en la que la educación se encuentra atravesando un cambio de paradigma, donde los conocimientos y los valores se resignifican para responder a las nuevas demandas de la cambiante sociedad (Aguerrondo, 1999; García y Maquilón, 2011; Mur, 2016).

## **2. La educación en el siglo XXI**

Dubet (2008) defiende su hipótesis sobre la crisis en la que hoy en día parece estar el centro educativo como institución, ya sea universitario o escolar, al considerar

que las transformaciones de la modernidad están alterando la socialización de los individuos y, por lo tanto, la forma de educar a los sujetos. Esta transformación se está dando porque en gran medida las demandas del mercado de trabajo han necesitado adoptar los centros educativos a sus fines (Mires, 2014; Diez, 2016). La sociedad actual demanda titulados universitarios emprendedores, con iniciativa, creativos, independientes, críticos y reflexivos, pero a la vez, capaces de trabajar colaborativamente, flexibles y responsables (Sánchez, 2008). Por lo tanto, a pesar de que la institución educativa, ya sea la escolar o la universitaria, pretenda presentarse como un organismo autónomo, es una institución dependiente inmersa en procesos socioculturales que están fuera de su alcance (Velasco et al., 1993). Pero como bien sabemos, la educación siempre es algo más que la instrucción o la formación en sentido academicista o instrumental.

Todo ello, genera una gran controversia en la formación del futuro profesorado de Primaria, puesto que la escuela de hoy en día dista mucho de la escuela del siglo pasado. La escuela continúa siendo un entorno en el que las interacciones tienen lugar y donde el alumnado convive y pasa una gran cantidad de tiempo. Pero, como bien describe Díaz de Rada (2008) en un texto sobre la escuela, en la actualidad la escuela es una institución burocrática más, atravesada por el procesamiento burocrático, que, ante todo, pretende evitar las fricciones y los conflictos, y para ello, diseña a sus propios usuarios, definiéndolos a su medida.

Asimismo, también debe hacerse mención a la aparición de las TIC en el ámbito educativo, al estar aportando herramientas de trabajo innovadoras que en muchas ocasiones abren un universo a la creatividad (Fernández, 2017). Eso está muy bien. Pero no hay que olvidarse de quién consume esas tecnologías innovadoras y de sus relaciones. En esta nueva era digital apremia implementar nuevas políticas que hagan frente a la tendencia actual a despersonalizar los servicios y a deshumanizar las relaciones que conforman cualquier comunidad educativa, ya sea la universitaria o la escuela, porque un clima social y académico individualista, despersonalizado, burocrático y de anonimato generará mayor desapego por parte de las personas (González– González, 2013).

De modo que, la convivencia y promover el sentido de comunidad en el sistema educativo, deben ser uno de los pilares fundamentales educativos del siglo XXI (Severin, 2017). La reflexión teórica debe centrarse en el lugar que ocupan las instituciones de educación superior en el conocimiento y desarrollo de la convivencia y los valores (Torres–Rivera y Da Silva, 2019). Gracia y González (2016) afirman que el valor de la educación no es sólo lo relativo a otros factores como la economía, el mercado laboral o determinada ideología política o doctrina religiosa,

por eso mismo, la cuestión de los valores que sustenta una u otra concepción de la educación, merece especial atención.

Sin embargo, la universidad, como consecuencia de la comercialización y de la mercantilización, cada vez con mayor frecuencia elude su responsabilidad no sólo en la búsqueda de la verdad, sino en la formación de estudiantes política y moralmente responsables (Giroux, 2011). Se evitan las cuestiones más profundas acerca de los fundamentos éticos de la educación y se evita aclarar su definición y su función en el sistema educativo. Por lo que, luego, no debería extrañarnos la ausencia de ética en el ejercicio docente en las escuelas. Ahí es donde radica la mayor paradoja actual. Es imposible pretender que haya una enseñanza y un consiguiente aprendizaje ético de la profesión del profesorado si, de manera paralela, no hay un trabajo en valores en la propia universidad donde se forma el profesorado de las escuelas (Bolívar, 2005).

Todos estos factores, las demandas del mercado, la revolución digital, la crisis de valores, dibujan un cambio de paradigma en educación dirigido cada vez más al trabajo del alumnado y a las competencias (García y Maquilón, 2011; Mur, 2016). Pero también hay quien, de manera desconforme, frente a tanta competencia aboga por un nuevo paradigma educativo centrado en la colaboración (Severin, 2017). Entre tanta discordancia surgen los siguientes interrogantes: ¿realmente estamos atravesando una crisis de valores?, y de ser así, ¿esto qué supone en la educación superior del nuevo profesorado?

### *2.1. Cambio de paradigma en educación: ¿crisis de valores?*

Hay diferentes aproximaciones que definen el término de valor por lo que resulta difícil definirlo de manera unívoca. Por lo completa de su definición, en este texto nos hacemos eco de las palabras de Bolívar (2005), quien sostiene, que los valores son los marcos dominantes donde se sujetan y orientan las personas, que se manifiestan a través de las normas éticas o morales y que definen los criterios que modelan las acciones, convirtiendo así a la persona en sujeto de normas y principios morales en una determinada sociedad o profesión.

Hoy, se puede afirmar que vivimos en una sociedad que atraviesa una profunda crisis de valores (Torres-Rivera y Da Silva, 2019). La crisis actual responde a que las políticas del libre mercado, la ausencia de valores, la privatización del capital público, la supresión de la seguridad social y la desregulación de la actividad económica diseñan y estructuran las instituciones políticas y sociales (García y

Maquilón, 2011; Giroux, 2016). Todo ello pone en peligro a la educación superior. La pérdida de fe en la política, en el diálogo y en el desacuerdo público, se relaciona con la progresiva desconfianza en la educación superior como epicentro para la creación de personas con pensamiento crítico y comprometidas con su sociedad (Giroux, 2011, 2016).

Detrás de todo lo mucho que se continúa discutiendo y escribiendo en torno a la educación en valores, de un modo u otro, las diferentes propuestas pedagógicas lo que realmente siempre plantean es qué modelo de persona y qué sociedad se quiere llegar a formar. Las teorías del desarrollo moral se han centrado en la infancia y adolescencia, dejando en segundo plano la etapa adulta y despreciando la formación superior, donde hay una ausencia generalizada del carácter moral y de la ética profesional docente, por predominio de enfoques técnico-academicistas (Bolívar, 2005). Hoy, meses después de que la ministra de Educación anunciara en el Congreso que derogarían la LOMCE, se recuerda qué supuso la llegada de esta ley hace 8 años. La LOMCE trajo consigo un cambio en relación al tratamiento educativo de los valores éticos y ciudadanos considerado un gran retroceso democrático en la legislación educativa española (Subirats, 2014). Según Bernal y Vázquez (2013), la LOMCE resultó ser una muestra de intenciones, ya que, a pesar de introducir términos como equidad, igualdad de oportunidades o no discriminación, la implantación de las medidas propuestas en la ley realmente dio lugar a una noción mercantilista y economicista de la educación. A día de hoy, la sociedad actual, aún se halla en la incertidumbre de lo que la nueva ley orgánica, la LOMLOE, atravesada por el paradigma de la educación moral y cívica, va a suponer en la educación tanto obligatoria como superior de las personas de nuestra sociedad. Parece ser que esta nueva ley da más importancia al “currículum oculto en la transmisión de valores en la institución escolar y a la necesidad de hacerlo explícito para corregir comportamientos no deseados” (Vázquez y Porto, 2020, p. 115). Pero, aún falta recorrido para que la sociedad, y más concretamente las comunidades educativas, comprueben realmente esta ley qué lugar dará a las personas y a los valores en las comunidades educativas.

Paralelamente a la entrada en vigor de la nueva ley educativa, la crisis producida por la pandemia de la COVID-19 ha evidenciado deficiencias y carencias que muchas voces llevaban tiempo denunciando en todos los sectores de la educación (García y Yurevna, 2017). El confinamiento decretado en marzo del 2020 supuso trasladar la educación, toda educación, a los hogares a través de lo digital y ello conllevó desigualdades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero esta problemática de las desigualdades no es de ahora. Según Fernández Enguita (2020), desde inicios de la década de los noventa ya se comenzó a escribir sobre

la brecha digital y antes de la irrupción de la pandemia ya se distinguían 3 brechas existentes que ahora se han revelado de manera más evidente:

- una brecha de primer orden, de acceso, que deja en evidencia la cantidad de alumnado y familias que no tienen ni ordenadores ni conectividad a internet;
- una brecha de segundo orden, de uso, vinculada al nivel adquisitivo y formativo de las familias que en gran medida condiciona el tiempo y a la calidad de uso, diferenciándose un uso selectivo y formativo de un uso pasivo y poco provechoso;
- y una brecha de tercer orden o escolar, relacionada con las discrepancias existentes entre la escuela y la sociedad, ésta cada vez más digital y las diferencias entre las propias escuelas (por un lado, las hay en la vanguardia de la revolución digital y por otro, las que se resisten y van incorporando paulatinamente las herramientas digitales sin alterar las rutinas habituales).

Por lo que, para este mismo autor, las grandes diferencias que hoy han salido a la luz no son más que las brechas que ayer advertimos pero que no hemos sabido frenar (Fernández Enguita, 2020).

Resumidamente, los valores y su definición, determinan en gran medida las relaciones entre las personas en el contexto educativo y en la propia sociedad. Los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa, y no a la inversa, y a la provisión de manera preventiva de los apoyos que puntualmente en ese proceso se puedan requerir (Coelho, 2006; Durán y Giné, 2011). La educación, desde sus principios éticos, debe estar dirigida a reconocer las diferentes características y singularidades de cada persona miembro de un grupo, garantizando así, que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo (Casanova, 2011; Escribano y Martínez, 2016; Simón et al., 2019). Para ello, resulta conveniente que nos interroguemos por el lugar en que se encuentran las personas ante los cambios en valores que hoy día estamos atravesando.

## *2.2. Las personas y sus relaciones en la formación universitaria*

Los cambios constantes en los modelos relacionales, la pérdida de referencias, el cuestionamiento de valores... genera desconcierto e incertidumbre entre el profesorado, que con frecuencia vivencia frustración, sentimientos de inseguridad e indefensión por parte de la sociedad (Trigo, 2019). A su vez, ante las dinámicas perversas de poder y riqueza, la educación superior no promueve un sentido de

responsabilidad cívica, sino que trata a su estudiantado como consumidores, y en esta relación clientelar se perpetua su infantilización provisionándoles de entretenimiento (Giroux, 2011, 2016). Todo ello, incertidumbre, frustración y mercantilización de la universidad, suprime nociones como compromiso, cooperación y colectividad y promueve actitudes individualistas, competitivas y de rivalidad (López, 2018).

Pero, paralelamente, y de manera contraria, a lo largo de los últimos años, se ha elaborado una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional, insistiendo en el hecho, de que resulta imposible separar las dimensiones personales y profesionales (Álvarez–Arregui, 2019). Ahí radica la mayor contradicción. La universidad, red y cuna de relaciones, hoy día está sustentada en relaciones personales deshumanizadas, promovidas por patrones relacionales impersonalizados, que dirigen la supervivencia violentamente en un sistema cada vez más individualista y desigual (Giroux, 2015, 2016; Martínez, 2018). Con mucho, resulta difícil, sino imposible, conciliar dicha contradicción.

A pesar de este escenario incierto y desestabilizante, se considera que, en general, las actitudes del profesorado universitario son positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida, así como del sentimiento de competencia profesional (Durán y Giné, 2011). Fernández et al. (2012) recogen algunos criterios de identificación de lo que son buenas prácticas en la enseñanza universitaria:

**TABLA I. Buenas prácticas universitarias**

<b>Criterios de identificación</b>	<b>Elementos que integran</b>	<b>Indicadores</b>
Mejor conocimiento de lo que se hace	Conocimiento	
	Creencias de la enseñanza	
La experiencia, la forma en que desarrollan su conocimiento	Componentes biográficos	Sexo, experiencia, motivación personal
	Componentes situacionales	Contenido de las materias que se imparten y el contexto institucional en el que se desarrolla

Fuente: Fernández et al., 2012.

Corchuelo (2015) defiende que estas buenas prácticas no deben estar limitadas al entorno del aula, sino que también deben influenciar y llevarse a cabo en los ámbitos

organizativo y evaluativo. Gallardo y Reyes (2010) exponen que las características y los elementos sociales gestionados por los y las docentes de universidad se asocian a una buena relación profesorado–alumnado. Por su parte, los y las estudiantes universitarias también dan importancia al trato personalizado amable y capaz de producir confianza (Bennet, 1999; Krzemien y Lombardo, 2006), valoran la capacidad de generar contextos comunicativos acogedores y amistosos donde impere el respeto mutuo y donde queden excluidas acciones intimidatorias (Al–Hamdan, 2007) y, del mismo modo, indican que sentirse reconocidos y valorados por sus profesores y profesoras es de especial importancia porque favorece su motivación y compromiso con el aprendizaje (Rosh, 2006).

La manera de interrelacionarse, tanto con sus iguales como con el resto de personas que conforman cualquier comunidad educativa, conlleva aprender a comunicarse asertivamente, reconocer y respetar la diversidad de las personas, escuchar, reflexionar y discutir sin perturbar la convivencia. Por consiguiente, la convivencia es un punto clave en la formación del futuro profesional que se está formado en la universidad para su futuro ejercicio en la sociedad (Torres–Rivera y Da Silva, 2019). Pero, más allá de las prácticas y de las actuaciones del profesorado, considerando este momento de cambio actual como una era de cambio de paradigma y transformación, ¿dónde queda el profesorado? y ¿qué lugar ocupa realmente el profesorado en la sociedad actual?

### 2.2.1. Lugares del profesorado

Si bien está habiendo cambios en las concepciones de todo lo concerniente a lo educativo, por ejemplo, cada vez se repara más en las prácticas colaborativas o se desarrollan más las capacidades del profesorado, lo cierto es que persiste un tono más bien normativo que establece lo academicista de manera imperativa, a la hora de dirigir el trabajo docente (Krichesky y Murillo, 2018). En todos los recodos de la educación se dan este tipo de circunstancias y, en consecuencia, actualmente una gran parte del profesorado se encuentra desamparado y desbordado. Para Dubet (2008), este declive de la institución educativa en todas sus acepciones ha dejado sólo al profesorado, sin un cuerpo institucional estable que le respalde.

Esa exigencia desmesurada de productividad a ritmos vertiginosos, las condiciones laborales precarias... todo ello le priva al profesorado de una seguridad que le ayude a consolidar un lugar en la comunidad educativa. En este sentido, atendemos a las palabras de Cancino (2010) sobre el lugar que el profesorado, más concretamente del profesorado universitario, ocupa hoy día en la sociedad:

*Los profesores universitarios, reducidos por la visión de negocios y el nuevo orden jurídico a la categoría de profesionales independientes, se afanan en conseguir su subsistencia académica y social en una sociedad que está cambiando sus reglas, sus modos de conocimiento y sus formas de organización. La individuación, la desaparición del oficio docente y la desarticulación laboral y jurídica provocan en ellos la pérdida de sentido de comunidad y de pertenencia social (Cancino, 2010, p. 160–161).*

Así, son muchas personas dentro del profesorado de Primaria que consideran su labor profesional una carga y señalando las deficiencias en su formación universitaria, recurren a espacios privados de cuidado y trabajo personal (p.ej. el espacio psicoterapéutico). Formación continua, innovación docente, cuidado de las relaciones pedagógicas, etc. son solo algunas de las funciones que lejos de ser infrecuentes se suman al ejercicio docente habitual, resultando ser una fuente de estrés y ansiedad difícilmente de satisfacer (Pena y Extremera, 2012).

Diferentes estudios (Durán y Giné, 2011; Murillo e Hidalgo, 2018; Orland-Barak y Maskit, 2011) han demostrado que las concepciones de las personas docentes cimentadas en sus creencias y vivencias, determinan su práctica educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje, también en la universidad. Sin embargo, la educación en general y más concretamente la universitaria, no considera las experiencias y las creencias anteriores de las personas en formación, como si el proceso de enseñanza–aprendizaje que promueve estuviera aislado en sí mismo (González– Calvo et ál., 2020).

Por este motivo, plantearse lo que debe ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. Un modelo educativo y unos profesionales que se formen siempre desde un pensamiento crítico y moral, porque además de implicar cambios en la mentalidad de los y las docentes, supone cambios de mirada en el alumnado, transformando el ser y por tanto el estar en el aula, estableciendo los aspectos relacionales como pilares básicos de sus procesos de aprendizaje (Santamaría–Goicuría, Corres–Medrano y Camino, 2020).

### 2.2.2. Formación emocional del profesorado

Es imposible comprender a un individuo fuera de las relaciones sociales en las que está inmerso (Lahire, 2008). Pero, en el caso de la formación universitaria del futuro profesorado, aún se tiende a proveer a los futuros maestros más de contenidos relacionados con el “saber qué”, que con los relacionados con el “saber cómo” y “para qué” (Sancho, 2017). Es pues, imprescindible capacitar al profesorado

para poderse desenvolver en esa complejidad de realidad donde se desarrollan las relaciones pedagógicas.

Se requieren nuevos planteamientos desde la formación inicial del profesorado de Primaria orientados a la realidad actual. Se necesita un modelo de formación del profesorado comprometido con políticas y prácticas no violentas (Cochran-Smith et al., 2009), con el propósito de facilitar la creación de espacios educativos que acojan de manera justa a cualquier persona (Santamaría-Goicuria y Stuardo-Concha, 2018). En este sentido, la soberbia, el miedo, el desagrado por repetir las explicaciones, el reproche en público, las preocupaciones, el trato impersonal, el nerviosismo, el abuso de poder, la incapacidad de autorregulación y el escaso tiempo dedicado a la exploración de la práctica de la enseñanza, entre otros, son destacados como obstaculizadores del vínculo profesorado-alumnado y del ejercicio docente (Al-Hamdan, 2007; Álvarez y Hevia, 2013; Cataldi y Lage, 2004; Halonen, 2001; Krzemien y Lombardo, 2006; Rosh, 2006).

Son muchas las investigaciones que remarcan la relación existente entre interacción, aprendizaje-enseñanza y emoción. Rizo (2015) afirma que las emociones son tanto elementos indispensables como consecuencias primordiales de las dinámicas interactivas. Hargreaves (1998), de igual modo, señala que tanto enseñar como aprender suponen y requieren de una gran capacidad de comprensión emocional. Para Poblete y Bächler (2016), cada vez que existe interacción con otros, se experimentan sensaciones internas emocionales que posteriormente se traducen, más allá de la consciencia y voluntad, en conductas expresivas, de distinta índole. Hernández et al. (2011), por su parte, manifiestan que la interacción interpersonal junto con las emociones y afectos que de estas emergen, son pilares fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la propia actuación docente, particularmente teniendo en cuenta el momento histórico de profundos cambios sociales y culturales en el que estamos inmersos.

Todo ello pone de manifiesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de requerir de la participación de procesos cognitivos, no se daría sin otros procesos del orden de la emoción denominados no-cognitivos. Según Novoa (2009), no solo enseñamos desde lo que somos, sino que, a la inversa, lo que somos está condicionado por todo aquello que enseñamos. En la misma línea, Borrachero et al. (2017) sostienen que los futuros profesores al comenzar sus prácticas docentes traen consigo un conjunto de actitudes, emociones y creencias fruto de su etapa de escolarización.

Por consiguiente, resulta difícil sino imposible afirmar que el profesorado transfiera únicamente contenidos cognitivos, de manera voluntaria o involuntaria, porque

continuamente también está compartiendo su manera particular de ubicarse en el mundo. El proceso de aprendizaje, implica procesos cognitivos, procesos emocionales y procesos sociales (Mora, 2014; Pozo, 2016; Smith, 2019). Para entender la actividad pedagógica resulta fundamental comprender las emociones que emergen en las relaciones y que posibilitan el deseo por el saber y la voluntad por el conocer. Así, el profesorado se debe preparar para un trabajo sobre sí mismo, de auto-reflexión y de auto-análisis.

### **3. Conclusiones: mirando hacia el futuro colectivamente, el asesoramiento como espacio de encuentro y crecimiento**

La globalización y la mercantilización de la sociedad, han supuesto una transformación en los modelos relacionales (Sequera y Janoschka, 2012). Así, los constantes movimientos en los campos de lo político y de lo económico, suponen cambios constantes en las relaciones inter e intrapersonales. Son muchas las voces que consideran que el mundo está atravesando una gran y alarmante crisis a nivel económico, social y medioambiental que pone en entredicho los derechos humanos (López, 2017). Hay quien considera que los tiempos pasados fueron mejores. Esta nostalgia, muchas veces inmovilizante, impregna nuestro imaginario colectivo. Esto quizás también muestre dificultades para incorporar los cambios y aceptar que la renovación y el dinamismo son característicos inherentes a la vida. Quizás la sociedad solo necesite más tiempo para, con mayor perspectiva, poder reconocer los beneficios de estos cambios y pueda deshacerse de esa melancolía que nos amarra a tiempos ya inexistentes (y que probablemente nunca fueron). Quizás, en vez de pensar estos tiempos en términos de crisis, se deban pensar en clave de oportunidades que aún no estamos capacitados ni para apreciar y mucho menos para implementar. O quizás, otros tiempos sí que fueron mejores.

No obstante, sin lugar a duda, actualmente el profesorado se halla en una situación de abandono por parte de las instituciones, que le colocan en lugares con frecuencia difíciles de transitar. Es por ello, que el personal docente, como principal responsable de la comunidad educativa, no ocupa una posición sencilla ni en la escuela ni en la sociedad. Ubicado entre dos aguas, las demandas institucionales y sociales y las condiciones laborales en las que se encuentra, tiene que llevar a cabo diversas funciones que deben satisfacer las necesidades múltiples de una realidad cada vez más exigente y diversa. Por lo que se considera que, al margen de las formaciones académicas, una de las principales condiciones para que el profesorado de Primaria pueda llevar a cabo todo ello es su bienestar psico-emo-

cional. Así, se considera que a lo largo de su formación el futuro profesorado debe reflexionar sobre sus creencias, emociones y actitudes (Borrachero et ál., 2017), para poder garantizar un buen desarrollo y un responsable futuro ejercicio docente, consolidando así su identidad como docente.

No sólo faltan materias específicas dedicadas a la ética profesional, sino también, hay una cierta ausencia de valores en todas las asignaturas y en el ambiente universitario en general. Esta crisis del oficio de educar a la ciudadanía es un reflejo de la falta de un compromiso real por parte de la sociedad con la formación superior del alumnado universitario. Hoy día, la organización educativa en general como un espacio de autocuidado y cuidado entre iguales es aún un desafío.

Por tanto, la solución no está en poner el foco solamente en las políticas de las instituciones y las técnicas o metodologías innovadoras que gobiernan los centros de educación, sino en las personas, en su bienestar y en sus responsabilidades.

Por un lado, las universidades deben estar regidas por principios morales que impulsen una convivencia participativa y armónica en la que todas las personas miembros de esas comunidades puedan continuar con su desarrollo personal y académico sin obstáculo alguno. La educación en valores debe hacerse un lugar en el currículum universitario, centrando la mirada en la persona, para poder facilitarle el camino por el que pueda desarrollar su personalidad de manera integral, para que pueda participar con responsabilidad en el campo de lo político y de lo social, fortaleciendo el tejido social de la sociedad civil (Martínez et ál., 2002).

Por otro lado, se debe promover una formación integral de los profesionales por parte de la universidad. Desde esta propuesta, se apuesta por la supervisión y el trabajo personal en los procesos de formación del profesorado novel durante sus años de formación profesional en la universidad. La supervisión o el asesoramiento mediante una figura profesional externa, ajena a las dinámicas cotidianas y que, por ello, se posiciona en una distancia que otorga mayor neutralidad a las interpretaciones, puede ser un recurso imprescindible para establecer lazos sociales que saquen al profesorado del aislamiento teórico, muchas veces obsoleto, y construyan puentes con otros saberes en torno a las características de la constante cambiante realidad social. Mediante este recurso, podrá reflexionar de una manera ordenada sobre lo acontecido, y de esta manera podrá significar lo ocurrido de una manera más coherente tanto con la realidad como consigo mismo y así tomar conciencia sobre las consecuencias de esos hechos sobre el alumnado y sobre sí mismo (González- Calvo, et ál., 2020).

En resumen, se considera que los procesos de supervisión en el contexto universitario pueden ser cruciales en la formación y ejercicio profesional y personal del futuro profesorado de Primaria porque favorece la toma de conciencia en el desarrollo de la práctica profesional, ayudando a conformar de esta manera, su identidad como docente. La identidad docente está comprometida con los procesos de aprendizaje y fundamentada en las actitudes, valores y aptitudes de las que el profesorado dispone para el desarrollo de su práctica profesional. Porque como bien afirma Freire:

*No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto a auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador (Freire, 2002, p. 91)*

#### 4. Referencias bibliográficas

AL-HAMDAN, J. (2007). Higher education classroom management: Kuwait university students' views. *College student Journal*, 41(3), 572.

ÁLVAREZ, C. y HEVIA, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346. <https://doi.org/10.1174/113564013807749759>

ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2019). Evolución de la Universidad en la sociedad del aprendizaje y la enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. *Aula abierta*, 48(4), 349- 372. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.349-372>

AGUERRONDO, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. *OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa*. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>

BERNAL, J. L. y VÁZQUEZ, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): el desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, 16, 35-58.

BOLÍVAR, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Ensayo temático. RMIE*, 10 (24), 93-123.

BORRACHERO, A. B., DÁVILA, M. A., COSTILLO, E. y MELLADO, V. (2017). Las emociones del futuro profesorado de secundaria de ciencias y matemáticas, tras un programa

de intervención. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 17–39. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2008>

CANCINO, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso*, 18, 149–165.

CANTÓN, I., CAÑÓN, R. y ARIAS, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 45– 63.

CASANOVA, M. A. (2011). Evaluación para la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 79–89.

CATALDI, Z. y LAGE, F. (2004) Un nuevo Perfil del Docente Universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Universidad de Buenos Aires*, 1(3), 28–33.

COCHRAN-SMITH, M., SHAKMAN, K., JONG, C., TERRELL, D. G., BARNATT, J., y MCQUILLAN, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347–377. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/597493>

COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Horsori Editorial.

CORCHUELO, C. (2015). Buenas prácticas docentes en contextos de exclusión social. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 25–42.

DÍAZ DE RADA (2008). *Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela*, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio–antropológicas de etnografía y educación*. Ediciones Trotta.

DÍEZ, E. (2016). *Desmontando PISA (1): Giro neoliberal en la concepción de la educación*. <http://www.aikaeducacion.com/opinion/desmontando-pisa-1-giro-neoliberal-laconcepcion-la-educacion/>

DUBET, F. (2008). *El declive y las mutaciones de la institución*, en M<sup>o</sup>. I. JOCILES y A. FRANZÉ (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio–antropológicas de etnografía y educación*. Ediciones Trotta.

DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153–170.

ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Ediciones Narcea.

FERNÁNDEZ, E. G. (2017). Formación universitaria del futuro profesorado en TID. EDUNOVATIC 2017 (pp. 382–390). Conference proceedings EDUNOVATIC 2017: 2nd Virtual International Conference.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. <https://bit.ly/2VT3kzU>

FERNÁNDEZ, A., MAIQUES, J. M. y ÁBALOS, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (1), 43–66.

FISCHMAN, G. E. (2008). Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas humanística*, 66, 239–270.

FRANCISCO, A. y MOLINER, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69–77.

FREIRE, P. (2002). *Educación y cambio*. Galerna.

GALLARDO, G., y REYES, P. (2010). Relación profesor–alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78–108.

GARCÍA, M. P. y MAQUILÓN, J. J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14(1), 17–26. <http://www.aufop.com/>

GARCÍA, C. y YUREVNA, T. (2017). Educación y globalización. *Revista cubana de educación superior* [online], 36(1). 47–52. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142017000100005&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142017000100005&lng=es&nrm=iso)

GONZÁLEZ CALVO, G., BARBA MARTÍN, R. A., BORES GARCÍA, D. y GALLEGU LEMA, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: la COVID–19 como ame-

naza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152–177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2013). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5–27.

GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la educación*, 28(1), 83–103.

GIROUX, H. A. (2011). Beyond the swindle of the corporate university: higher education in the service of democracy. *Global research. Centre for research on globalization*. <http://www.globalresearch.ca/PrintArticle.php?articleId=22851>

— (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados, Educación y Sociedad, Año 2, 2, 15–27*.

— (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 3, 3, 15 – 26*.

HALONEN, J. S. (2001). Beyond Sages and Guides: a Postmodern Teacher's Typology. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (APA).

HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., y RIVAS, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>

KRZEMIEN, D., y LOMBARDO, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, 10(2), 173–186.

KRICHESKY, G. J. y MURILLO F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>

- LAHIRE, B. (2008). *Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades*, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación*. Ediciones Trotta.
- LÓPEZ, J. (2017). La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo. *Lan harremanak, especial/ Ale berezia*, 67– 82. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18413>
- LÓPEZ, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação (Campinas)* [online], 23(2), 551–566. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200015>
- MARTÍNEZ, R. (2018). La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista de educación, política y sociedad*, 3(1), 31– 49.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, R. y ESTEBAN, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 17–43.
- MIRES, F. (2014). La crisis de la Universidad: Paradigma. *Revista de investigación educativa*, 20(31), 9–18. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i31.1404>
- MORA, F. (2014) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- MUR, L. (2016). La nueva brecha digital. El futuro de las nuevas tecnologías en Primaria desde la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 301–313. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.189561>
- MURILLO, F. J. y HIDALGO, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula abierta*, 47(4). 441–448.
- NOVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.
- ORLAND BARAK, L. y MASKIT, D. (2011). Novices “in story”: What first-year teachers’ narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17, 435–450. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520>
- PENA, M. y EXTREMERA, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación*, 359, 604– 627.

- POBLETE, O. G., y BÄCHLER, R. C. (2016). Interacción y emoción: Una Propuesta integradora. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 57–66.
- POZO, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Ediciones Alianza.
- RIZO, M. (2015). Interacción y emociones: La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51–61.
- ROSH, N. (2006). Tertiary education in the noughties: the student perspective. *En Higher Education Research & Development*, 25 (3), 231–246.
- SÁNCHEZ, M. (2008). Asesoramiento en la Universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7b.pdf>
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G. I. y JARA AMIGO, X. E. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista electrónica Educare*, 23(3), 1– 21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.8>
- SANCHO, J. M. (2017). Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación. *Fonseca. Journal of Communication*, 15, 127–144.
- SANTAMARIA GOICURIA, I., CORRES MEDRANO, I. y CAMINO, I. (2020). Las Narrativas Autobiográficas en la proyección del profesorado novel: desde la vivencia hacia el ejercicio de la profesión. En T. SOLAS, M. GARCÍA, A. FUENTES, A. M. RODRÍGUEZ GARCÍA y J. LÓPEZ (eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*, 403–420. Editorial Dykinson.
- SEQUERA, J. y JANOSCHKA, M. (2012). Ciudadanía y espacio público en la era de la globalización neoliberal. *Arbor, ciencia, pensamiento y cultura*, 188(755), 515–527. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.755n3005>
- SEVERIN, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. *Educación y ciudad*, 32. 75– 82.
- SIMÓN, C., BARRIOS, Á., GUTIÉRREZ, H., y MUÑOZ, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17–32.
- SMITH, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Narcea.

STUARDO CONCHA, M. (2019) Fundamentos de una propuesta de asesoramiento educativo virtual para la justicia social. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 23 (1), 183–207.

SUBIRATS, M. (2014). La LOMCE: hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 45–57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27433841004>

TONON, G. y MOLGARAY, D. (2020). La educación para el desarrollo en el nivel de posgrado: la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina. *Revista de fomento social*, 75(2), 199–216.

TORRES RIVERA, A. D. y DA SILVA, R. F. (2019). Aprender a convivir en educación superior desde la práctica docente, para una sociedad democrática. *Formación universitaria*, 12(2), 51–62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>

TRIGO, E. (2019). Crisis civilizatoria, crisis de la sociedad educativa: reflexiones encarnadas. *Revista internacional d'Humanitats* 46/67, 5– 16.

VÁZQUEZ, R. y PORTO, A. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación educativa*, 30, 113–125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

VELASCO, H., GARCÍA, J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Ediciones Trotta.

## ESTUDIOS

---

### **Indicadores para evaluar la eficiencia de programas sociales. Una propuesta a partir de un Proyecto de Aprendizaje–Servicio entre alumnos de la Facultad de Derecho de la UNED y el Ayuntamiento de Madrid**

**Miryam C. González Rabanal<sup>1</sup>**

**Resumen:** Este trabajo recoge los resultados de un Proyecto de Aprendizaje–Servicio (ApS) vinculado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): 4, 10, 11, 12 y 16, desarrollado en el curso 2019–20<sup>2</sup> con estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNED y el Ayuntamiento de Madrid.

Se ha seguido una metodología cualitativa y de meta–síntesis cualitativa.

El servicio del ApS consistió en la propuesta de 48 indicadores, agrupados en 5 categorías, para evaluar el *Plan Operativo Contra la Trata y otros Abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución*. El aprendizaje del Proyecto ha completado la formación de los alumnos sobre indicadores para evaluar programas sociales.

**Palabras clave:** *Aprendizaje–Servicio; Indicadores; Evaluación de programas; Enseñanza a distancia; ODS; Innovación pedagógica; Educación superior.*

**Fecha de recepción:** 1 de febrero de 2021.

**Fecha de admisión definitiva:** 20 de abril de 2021.

---

<sup>1</sup> Departamento de Economía Aplicada y Gestión Pública. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4173-9755>

<sup>2</sup> Este Proyecto se ha realizado al amparo de la II Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente (2019–20) del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED y con la colaboración de la Dirección General de Innovación y Estrategia Social del Ayuntamiento de Madrid.

**Indicators to assess the efficiency of social programs. A proposal based on a Service–Learning Project among students of the Faculty of Law of UNED and the City Council of Madrid**

**Abstract:** This paper presents the results of a Service–Learning project (S–L) relating to Sustainable Development Goals (SDG) 4, 10, 11, 12 and 16. The project was run by students of the UNED Faculty of Law and the Madrid City Council during the academic year 2019–2020.

The methodology applied followed a qualitative and a qualitative meta–synthesis approach.

The service aspect of the S–L project consisted in proposing 48 indicators, grouped into 5 categories, as a tool to assess the *Operational Plan to Combat Human Trafficking and other Human Rights Abuses in the Context of Prostitution*. The lessons drawn from the project completed the students’ training in indicators used to assess social programmes.

**Key words:** *Service–Learning; indicators; programme assessment; program assessment, distance learning; SDG; pedagogical innovation; higher education.*

**Indicateurs pour évaluer l’efficacité des programmes sociaux. Proposition basée sur un Projet d’Apprentissage par le Service réalisé par des étudiants de la faculté de droit de l’UNED et le Conseil Municipal de Madrid**

**Résumé:** Ce travail rassemble les résultats d’un projet d’apprentissage par le service (A.P.S) lié aux objectifs de développement durable 4, 10, 11, 12 et 16, réalisé par des étudiants de la faculté de droits de l’UNED et le conseil municipal de Madrid en 2019–2020.

Une méthodologie qualitative et de méta–synthèse qualitative a été suivie.

Le service du projet A.P.S. a consisté à proposer 48 indicateurs, regroupés en 5 catégories, pour évaluer le *Plan Opérationnel pour Combattre le Trafic Humain et autres Violations des Droits Humains dans le Contexte de la Prostitution*. Ce qui a été appris dans le cadre du projet a complété la formation des élèves en matière d’indicateurs d’évaluation des programmes sociaux.

**Mots clé:** *apprentissage par le service; indicateurs; évaluation de programmes; enseignement à distance; ODD; innovation pédagogique; éducation supérieure.*

## 1. Introducción

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha comportado la necesidad de que las universidades incorporaran a su forma tradicional de enseñar nuevas metodologías orientadas a la formación en competencias generales y específicas de sus estudiantes y que se preocuparan también por la trasmisión de valores más allá de los estrictos conocimientos que integran el contenido de cada disciplina. Con estos propósitos han tomado auge las propuestas de aprendizaje experiencial y/o colaborativo y las que otorgan relevancia a la educación en valores.

La gran ventaja del ApS es que responde a una necesidad de la comunidad y contribuye a conseguir una educación de calidad, vinculada a valores de interés social, y a elementos de aprendizaje que se relacionan con el contenido curricular de las materias, haciendo que el aprendizaje tenga significado para el estudiante (Tapia, 2007).

El ApS tiene un componente creativo (Cabrera–Cuevas, 2018) que logra que el estudiante *sienta* una necesidad en el entorno cercano que le afecta (lo cual genera empatía) y sobre la que reflexiona, *imaginando* que puede actuar para cambiarla. Este proceso le lleva a la acción, reforzando su confianza y, una vez que ha decidido actuar (prestar un servicio a la comunidad), procede a *evaluar* el resultado de su actuación, contribuyendo al desarrollo de su pensamiento crítico. Finalmente, *comparte* los resultados de la experiencia con los demás para saber cómo mejorarla y tratar de implementarla en otros ámbitos. Este planteamiento encaja con la metodología *Design for Change*, caracterizada por la concurrencia en su diseño de cinco pasos fundamentales: sentir, imaginar, actuar, evaluar y compartir.

El presente Proyecto de Aprendizaje–Servicio se ha implementado por el Grupo de Innovación Docente de la UNED (Seguridad, Control de Fronteras, Migraciones y Derechos Humanos) en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid durante el curso 2019–20.

El *servicio* inherente al ApS prestado a la comunidad ha consistido en la propuesta de indicadores para evaluar la eficiencia del *Plan Operativo contra la Trata y otros Abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución*, implementado por el Ayuntamiento de Madrid en el período 2018–20. De este modo, se ha logrado:

- Cubrir una necesidad social para mejorar la eficiencia en la utilización de los recursos públicos adscritos al *Plan Operativo* señalado.
- Poner a disposición del Consistorio de Madrid herramientas para favorecer la transparencia y la rendición de cuentas de su gestión ante la ciudadanía y contribuir a mejorar la legitimación de su acción de gobierno ante los ciudadanos.
- Dar contenido al Convenio<sup>3</sup> que tiene suscrito desde 2017 el Ayuntamiento con las Universidades de Madrid y la UNED para la puesta en marcha de Proyectos de ApS en la ciudad de Madrid.

---

<sup>3</sup> Acuerdo recogido en la Resolución de 11 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica.

La dimensión de *aprendizaje* del Proyecto ha tenido tres objetivos fundamentales:

- Completar la formación de los alumnos que se han implicado en su desarrollo en lo relativo a la elaboración de indicadores para la evaluación de programas sociales, en este caso, del *Plan Operativo...*
- Acercarles al análisis del contenido y la implementación de un programa social.
- Mejorar su sensibilización en relación a los ODS: 4, 10, 11, 12 y 16 vinculados al Proyecto.

El resultado principal del Proyecto ha sido la propuesta de 48 indicadores para evaluar el mencionado *Plan* y otros de carácter cualitativo que afectan a todos los agentes involucrados.

## 2. Marco teórico<sup>4</sup>

La implantación del denominado modelo de Bolonia en la enseñanza superior ha comportado la necesidad de que la Universidad proporcione competencias intelectuales o participativas, genéricas, específicas, profesionales o de investigación a sus estudiantes y adapte su modelo tradicional de formación a este nuevo enfoque (González-Rabanal y Martínez-Quintana, 2020).

Esta vinculación de los estudios universitarios a la adquisición de competencias ha sido un elemento especialmente facilitador para el éxito del ApS por su potencial para catalizar la acción política y social y formar en conocimientos y en sensibilidad ciudadana a los estudiantes (Martínez-Lozano, Rodríguez, Marco y Macías, 2020).

La esencia del ApS reside en prestar un servicio a la comunidad, contribuyendo a mejorar la formación personal (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007), compartiendo con otras herramientas como el Aprendizaje basado en problemas, el voluntariado, los programas de prácticas o la educación de campo, la teorización práctica y el *aprendizaje en situación* (García, 2011). No obstante, el servicio que integra el ApS es diferente porque, además de incorporarse al currículum de los estudiantes, surge de la deliberación y el compromiso (Mayor, 2020), se orienta a la adquisición

---

<sup>4</sup>Una exposición más amplia de lo que el ApS representa en el ámbito del aprendizaje experiencial y lo que la doctrina opina del mismo puede consultarse en González-Rabanal (2021), especialmente en las páginas 19-64.

de competencias cívicas y permite tomar conciencia de los aspectos relevantes de la realidad social, irradiando su utilidad sobre todos los actores implicados.

También es diferente del de otras formas de aprendizaje experiencial ya sea *narrado*, como el estudio de caso (Jameson, Masterman y Walker, 2009) o el Aprendizaje Basado en Problemas (Taplin, 2000), o *vivencial*, como ocurre con el trabajo de campo, el voluntariado o las prácticas, porque el ApS comporta una auténtica filosofía educativa (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y del Pozo 2020), que va más allá de la idea de caridad y vincula el conocimiento de los estudiantes a la solución de problemas reales que preocupan a la sociedad y a los ciudadanos. También porque mezcla la teoría con la práctica de una forma especial y consigue dar sentido al aprendizaje al contextualizarlo y referirlo a situaciones reales, otorgando calidad al servicio solidario (Batlle y Escoda, 2019).

Furco (2004), al comentar los efectos del ApS, enfatiza sus distintos elementos de carácter académico y cognitivos y alude a su dimensión de formación cívica, a los aspectos vocacionales y profesionales, éticos y morales, personales y sociales, por lo que su espectro de aplicación es enorme, tanto en el aprendizaje formal como informal, en cualquier nivel educativo y a lo largo de toda la vida del estudiante, así como en ámbitos del conocimiento tan diversos como el Derecho (Morin y Waysdorf 2011), la Ciencia Política (Seider, Susan y Rabinowicz, 2012), la Salud Pública (Suzanne, Cashman, DaSarena y Seifer, 2008) o la Tecnología (Salam, Awang Iskandar, Ibrahim y Farooq, 2019).

El ApS otorga un gran protagonismo a la reflexión y a la formación en valores, transformando a los estudiantes en ciudadanos activos y responsables (Batlle y Escoda), dispuestos a cumplir sus deberes y a profundizar en el conocimiento de la extensión de sus derechos y a contribuir con sus acciones al logro del bien común, preparándolos mejor para ejercer la ciudadanía y perfeccionar la sociedad (Mendía, 2008).

Desde el punto de vista cualitativo, el ApS opera cambios sustanciales en el rol de los propios docentes y erige a la Universidad en un auténtico agente de cambio con sensibilidad ciudadana (Martínez-Lozano, Rodríguez, Marco y Macías, 2020), transformado el proceso de enseñanza-aprendizaje (Francisco y Moliner, 2010), generando resultados educativos difícilmente alcanzables con otras herramientas (Puig et al., 2007) y mejorando el compromiso académico de los estudiantes (Rodríguez-Izquierdo, 2020).

En el caso de la enseñanza *online* puede llegar a integrar los contenidos teóricos de las Fuentes Educativas en Abierto (OER) con la práctica, dando lugar a lo que Karunanayaka, Naidu y Rajendra (2015) han denominado *Prácticas Educativas*

en Abierto (OEP), expandiendo los propios límites de este modelo educativo no presencial (Roberts, Kigotho y Stagg, 2018).

Por su parte, el uso de indicadores es esencial para la evaluación de los programas públicos. La evaluación es un análisis crítico del funcionamiento de un programa a partir de la medición de forma sistemática y continua en el tiempo de sus resultados e impacto teniendo en cuenta sus objetivos y metas, que compara con los deseados o planeados (Ministerio de Mujer y Desarrollo Social de Perú, 2007) para mejorar los estándares de desempeño de la propia institución (Armijo y Bonnefoy, 2005)

Se define a través de los conceptos de: gestión pública, control y democracia (*Guía de Evaluación de políticas públicas del Gobierno Vasco*) y permite determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la sostenibilidad del programa al que se aplica (OCDE, 2002), ofreciendo muchos enfoques y modalidades en función de quién la realice, cuándo, cómo y para qué (Picado, 1987).

Su auge viene explicado por la reformulación de la relación entre los poderes públicos y la sociedad civil, que ha concedido mayor importancia a los resultados de su actuación que a los insumos y procesos (Kliksberg y Ribera, 2007).

Una evaluación adecuada proporciona unos resultados creíbles, fiables y robustos (Asenjo, 2016) que contribuyen a mejorar la transparencia para la rendición de cuentas, es decir, demostrar el cumplimiento de los fines sociales con los que está comprometida la institución (Martín y Richard, 2003).

En el Proyecto se ha orientado la evaluación hacia la *eficacia*, para conocer el grado de cumplimiento del objetivo del *Plan*, y la *calidad*, para medir los atributos, las características de los bienes y servicios que oferta (CONEVAL, 2013) y permitir conocer la cobertura y/o la focalización del servicio prestado a la población objetivo (Departamento Administrativo de Función Pública, 2012). La identificación de los impactos del Proyecto, al tener un planteamiento epistemológico, obliga a considerar también las percepciones de los sujetos participantes (Arancibia, De la Vega, Denis y Saball, 2015).

El proceso evaluativo requiere de la recopilación de datos mediante la elaboración de indicadores, es decir, de expresiones cuantitativas o cualitativas observables de características, comportamientos o fenómenos descritos por la evolución de una variable o la relación entre varias con unos propósitos específicos de planificación para ayudar al diseño y la asignación de los recursos públicos, a la rendición de

cuentas, a conocer cómo se llevan a cabo los servicios prestados para elevar su calidad, rendimiento y eficacia, posibilitando la retroalimentación o mejora de los proyectos (Niño Martínez–Castro y Macorra, 2013).

Los indicadores deben ser específicos, explícitos, claros, confiables, exactos, económicos, monitoreables, adecuados, relevantes (CONEVAL, 2013), oportunos, no redundantes, sensibles, simples, transparentes y verificables (Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica, 2017), factibles y tener continuidad (Mondragón, 2002) y su construcción requiere conocer el marco legal que determina las necesidades de información para medir la situación del programa respecto a determinados valores o metas perseguidas y asociarse al logro de la misión y de los fines institucionales o del propio programa (Martín y Richard, 2003).

Además, deben enmarcarse en un análisis teórico previo, pudiendo presentar diferentes modalidades: absolutos, relativos, objetivos, subjetivos, simples, sintéticos, analíticos o descriptivos (Navarro y Larrubia, 2006).

En términos generales, los indicadores pueden ser de eficacia, de eficiencia, de calidad o de economía Secretaría de Finanzas y Administración (2015) y pueden desarrollarse sobre diferentes ámbitos de desempeño: de resultados, de productos, de procesos o de insumos (CONEVAL, 2013).

Se considera que un indicador es óptimo si dota a quien se encarga del Proyecto de la información necesaria para la toma de decisiones al tiempo que permite a su gestor sentirse seguro y confiado en la medición de sus resultados.

### **3. Objetivos del Proyecto**

El objetivo central del Proyecto ha sido llevar a cabo una experiencia de Aprendizaje–Servicio, al amparo del marco jurídico antes comentado, consistente en proponer indicadores para evaluar un Programa de contenido social de los que despliega el Ayuntamiento de Madrid.

Nuestro Proyecto se concretó en la propuesta de indicadores para evaluar el *Plan Operativo contra la Trata y otros abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución (2018–20)*.

Junto a dicho objetivo, la experiencia de APs ha contemplado otros que se recogen en la Tabla 1:

TABLA I. **Objetivos del Proyecto de Aprendizaje–Servicio**

<b>Objetivo principal (Servicio directo del Proyecto)</b>	Proponer un conjunto de indicadores para evaluar el <i>Plan Operativo Contra la Trata y otros Abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución, implementado por el Ayuntamiento de Madrid (2018–20)</i> .
<b>Objetivos pedagógicos (para los estudiantes y para los profesores implicados)</b>	<b>Estudiantes</b> Completar la formación de los alumnos de las asignaturas de Gestión Pública (del Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas) y de Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales (del Grado en Trabajo Social) en los términos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundización en el conocimiento de cómo se elaboran indicadores para evaluar programas de contenido social como el <i>Plan</i> propuesto.</li> <li>• Concienciación ante algunos de los problemas sociales que preocupan a la ciudadanía y a las instituciones (la Trata y otros abusos de Derechos Humanos).</li> <li>• Sensibilización acerca de los ODS (4, 10, 11, 12 y 16) relacionados con el Proyecto.</li> </ul>
	<b>Profesores</b> Enriquecer las herramientas metodológicas empleadas por los docentes en el ámbito de los contenidos de las dos asignaturas comentadas, contemplando una propuesta <i>transdisciplinar</i> (Campo, 2015) que pusiera en valor su formación interdisciplinar y permitiera la elaboración de materiales comunes para la preparación de ambas disciplinas.
<b>Trabajo colaborativo entre las instituciones implicadas</b>	Desarrollar el Convenio antes mencionado.
	Colaborar con el Ayuntamiento de Madrid para mejorar la eficiencia en la gestión de sus recursos, la transparencia en el ejercicio de su actividad y la rendición de cuentas ante la ciudadanía.
	Contribuir a revertir hacia la sociedad los resultados de los recursos empleados por la UNED en la formación de los estudiantes.
<b>Otros objetivos</b>	Mejorar el compromiso cívico de sus estudiantes en línea con lo previsto en el Estatuto del Estudiante Universitario <sup>5</sup> .
	Favorecer su empoderamiento.
	Reforzar la visualización social de la actividad formativa de la UNED y contribuir a incrementar su responsabilidad social corporativa (González–Rabanal, 2021).
	Explorar la posibilidad de aplicar experiencias análogas con otras instituciones y programas sociales.

Nota: Elaboración propia a partir de Puig Rovira, J. M. (2009).

<sup>5</sup>Aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre.

## 4. Metodología y método

Entendiendo que la *metodología*<sup>6</sup> define, clasifica y sistematiza el conjunto de técnicas y sistemas que se utilizan en una investigación científica determinada, se puede señalar que el Proyecto ha seguido una orientación cualitativa y de meta-síntesis cualitativa, asociada al proceso de análisis de los datos obtenidos por los estudiantes, su preparación, revisión, transcripción, organización, categorización y análisis, con el fin de ofrecer el Informe con los resultados más relevantes a los responsables del Ayuntamiento de Madrid.

La metasíntesis requiere delimitar el tópico del área de interés del investigador y conocer estudios anteriores (Finfgeld, 2003) y acude a los reportes de otras investigaciones para identificar hallazgos más específicos (Beck, 2001).

Para ello, a los estudiantes se les ha facilitado el documento<sup>7</sup>: *Apoyando a las víctimas de trata las necesidades de las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual desde la perspectiva de las entidades especializadas y profesionales involucrados. Propuesta para la sensibilización contra la trata de la Delegación de Gobierno para la violencia de género de Madrid*, para que conocieran mejor las dimensiones y los perfiles de las mujeres que son víctimas de trata y pudieran contextualizar y analizar más adecuadamente el *Plan Operativo* implementado por el Ayuntamiento de la capital.

Ha combinado también aspectos de la investigación *participativa* ya que los indicadores se han formulado a partir de las propuestas de los estudiantes implicados en el Proyecto.

<sup>6</sup> Una muy interesante exposición de las metodologías mixtas de análisis es la realizada por E. Halcomb y L. Hickman (2015).

<sup>7</sup> Aun reconociendo que el tratamiento de la Trata admite muchos y plurales enfoques por el carácter multidimensional que puede revestir este problema como puede ser el ámbito de los derechos laborales (véase L. Kiss y C. Zimmerman (2019) y asumiendo la importancia de conocer el detalle de otras propuestas de actuación ante los riesgos que comporta la migración laboral de las mujeres y el posible conflicto con sus derechos (T. Blanchet, H. Biswas, A. Zaman y M.A. Lucky, 2018) y de que resulta muy ilustrativa la consulta de documentos como el "Human Trafficking and Modern Slavery: New insights for Policy and Programmes", o el "New insights for policy and programmes. Emerging findings from Study on Work in Freedom Transnational Evaluation", hemos creído conveniente no sobrecargar a los estudiantes con la lectura de mucho material y centrarnos en este documento de la Delegación de Gobierno de Madrid que puede aportarles una visión general del problema y de su abordaje en un entorno muy cercano.

El análisis de todo el período de implementación del *Plan Operativo* ha permitido realizar una investigación *longitudinal* para ver la evolución de las características y variables observadas y determinar las más relevantes al objeto de proponer los indicadores.

El equipo vinculado al Proyecto ha estado integrado por tres profesores de la Facultad de Derecho, una profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, todos ellos de la UNED, y una profesora del Departamento de Economía y Estadística de la Universidad de León.

Los estudiantes participantes han sido tres alumnos de la asignatura de Gestión Pública, del tercer curso del Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas, y dos de Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales, del tercer curso del Grado en Trabajo Social, todos de la Facultad de Derecho de la UNED. Ambas materias se imparten en el primer cuatrimestre, lo cual ha facilitado la gestión del Proyecto para que se pudiera realizar de forma simultánea.

Como actividades formativas específicas para la familiarización con el ApS, los profesores han realizado el MOOC: "Iniciación a la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje-servicio" y los estudiantes el curso "Proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad", ambos disponibles en UNED Abierta, previo registro a través de: [iedra.uned.es](http://iedra.uned.es)

Para el desarrollo de los indicadores los alumnos han trabajado los artículos de Donoso, Luna y Velasco (2012); de Sánchez, Martín y Palacios (2015) y de Jara y Romero (2009).

El método (plan) seguido para llevar a cabo el Proyecto de ApS se realizó íntegramente *online*, a través de la plataforma educativa de la UNED (aLF). Las principales actuaciones llevadas a cabo se detallan a continuación:

- *Anuncio del Proyecto* en el espacio virtual de la plataforma aLF de las dos asignaturas implicadas.
- Anuncio del *proceso de selección* de los estudiantes para participar en él (envío de una carta de motivación).
- *Creación de todas las tareas* asociadas a su implementación, en concreto, el envío de la carta de motivación<sup>8</sup>, la prueba para el control de las lecturas anteriormente

---

<sup>8</sup> Este requisito nos permitiría seleccionar a los estudiantes más idóneos en el caso de que las peticiones superaran la cifra de los 10 previstos. Fueron admitidos todos los estudiantes ya que inicialmente se apuntaron 7, aunque solo 5 concluyeron todas las actividades del Proyecto.

indicadas, la entrega de la propuesta de indicadores, el enlace al cuestionario de valoración de la experiencia y el reporte de haberlo cumplimentado.

- Apertura de un *foro específico* en cada asignatura para responder las dudas de los estudiantes implicados en el Proyecto.
- Creación de un *repositorio de documentos* en aLF tras el análisis y selección de lecturas complementarias ya mencionadas para que los estudiantes pudieran consultar y trabajar todo el material, además de los documentos sobre el *Plan...* proporcionados por el Consistorio de la capital.
- *Preparación y corrección del cuestionario online* de 20 preguntas que realizaron los alumnos sobre el contenido de las mencionadas lecturas, con el correspondiente *feedback* a sus respuestas.
- *Evaluación activa de las propuestas de indicadores* de los estudiantes.
- *Solicitud al Rectorado de la concesión de 2 créditos ECTS* por su participación en el Proyecto y *concesión de 0.5 puntos* adicionales en la calificación de las asignaturas, al considerar la participación en el Proyecto como una prueba de evaluación continua (PEC) de carácter voluntario.
- *Estudio y sistematización* en categorías de los indicadores elaborados por los estudiantes, en consonancia con el *Plan* objeto de estudio.
- Elaboración del *Documento de síntesis* con la propuesta de indicadores.
- *Presentación de los resultados* del Proyecto a los responsables del Ayuntamiento de Madrid involucrados en su desarrollo, en las reuniones mantenidas con ellos el 27 de febrero y el 10 de marzo de 2020.
- Diseño de un *cuestionario de valoración* de la experiencia e implementación del mismo a través de *Google Forms*<sup>9</sup>. Dicho cuestionario abarca las dimensiones siguientes: identificación genérica del estudiante mediante su email, titulación y asignatura, perfil (sexo, edad, nacionalidad, situación laboral, estado civil, nivel de estudios), motivación para realizar el Grado (conocimiento de su existencia, motivos para cursarlo), motivación para participar en el ApS, opinión sobre el proceso de selección, sobre las tareas y actividades, sobre el apoyo del equipo docente, atractivo de Universidad y de la enseñanza *online*, estructura y contenido del Proyecto de ApS, valoración de la experiencia.

---

<sup>9</sup> Los alumnos accedían al cuestionario a través del siguiente enlace: <https://forms.gle/KQUpgZAmAHTyDnDp9>

- *Análisis de las respuestas* de los alumnos al cuestionario para poder identificar los puntos débiles y fuertes de la experiencia e incorporar las mejoras necesarias del Proyecto en futuras convocatorias.
- *Valoración de los resultados* del Proyecto entre los miembros del equipo docente y su difusión en diferentes medios.
- *Presentación* del Proyecto a la convocatoria 2020 de *Premios UNED–Banco Santander* de Investigación, Transferencia del conocimiento y Divulgación 2020 en la modalidad de transferencia.
- Elaboración de la *Memoria final* para presentarla al Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), responsable de la convocatoria de los proyectos de innovación docente al amparo de la cual se ha realizado el ApS.
- Diseño y realización de una *serie de programas de radio* (Radio3)<sup>10</sup> con la participación de los profesores y un estudiante para comentar y difundir los resultados de la experiencia.

## 5. Resultados del Proyecto

Los resultados del Proyecto han sido tanto cuantitativos como cualitativos. Los cuantitativos (valor numérico) se han formalizado en la propuesta de 48 indicadores para evaluar diferentes aspectos del Plan, aunque algunos tienen carácter cualitativo como los que se refieren al grado de implicación de los estudiantes y a su valoración.

Con carácter general, los resultados cualitativos se refieren a mejoras en la forma de concebir la docencia universitaria para todas las instituciones y colectivos implicados: los docentes, los estudiantes, el Ayuntamiento de Madrid y la propia UNED.

### 5.1. Resultados cuantitativos

Los 48 indicadores propuestos se han agrupado en dos bloques. El primero de ellos se refiere a los indicadores para evaluar el *Plan Operativo* y está integrado por las cuatro categorías que dan contenido a la Tabla 2.

---

<sup>10</sup> A los que se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://canal.uned.es/series/5fc77e4bb6092332fb747f17>

Dichos indicadores recogen las propuestas formuladas por los estudiantes participantes en el Proyecto de forma consolidada y ordenada para una más adecuada presentación formal. Como se puede observar, en unos casos se trata de indicadores cuantitativos y en otros cualitativos.

**TABLA 2. Propuesta de indicadores para evaluar el Plan Operativo contra la Trata y otros abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución**

<b>Indicadores relacionados con la investigación y mejora del conocimiento (6)</b>
Número de productos generados por el grupo de trabajo sobre la trata de mujeres y otros abusos de derechos humanos.
Número de reuniones mantenidas con el grupo de trabajo.
Número y relación de demandas y necesidades evaluadas.
Número y relación de personas expertas y entidades sociales especializadas participantes en el desarrollo del <i>Plan</i> .
Número de los recursos específicos destinados a la atención integral frente a la trata de mujeres y otros abusos en contextos de prostitución.
Número de recomendaciones recogidas al finalizar la implementación del <i>Plan</i> sobre los recursos específicos destinados a la atención integral frente a la trata de mujeres y otros abusos en contextos de prostitución.
<b>Indicadores relacionados con la Educación y la concienciación social sobre la temática del <i>Plan</i> (6)</b>
Número de colaboraciones llevadas a cabo para el desarrollo del <i>Plan</i> .
Número de actividades de concienciación realizadas.
Número de personas participantes en las actividades y categorización (jóvenes, mujeres, hombres).
Creación de una comunidad educativa <i>online</i> .
Número y cuantía de las subvenciones concedidas por el Ayuntamiento para desarrollar actuaciones de educación afectivo-sexual en el ámbito educativo formal y no formal.
Incorporación de organizaciones de hombres frente a la violencia machista en la implementación de acciones de concienciación.

### **Indicadores relacionados con la detección del problema y la coordinación de las actuaciones (11)**

Número de acciones formativas específicas dirigidas a profesionales.

Número de profesionales participantes en las actividades.

Número de protocolos de detección y derivación de casos elaborados.

Evolución anual de la detección de casos de trata y vulneración de derechos.

Cuantía y evolución anual de los recursos de la Red de Atención Integral que cuentan con un agente mediador.

Existencia de un protocolo de derivación de víctimas de trata menores de edad.

Número de reuniones de la mesa técnica de trata.

Creación de sistemas de coordinación intra-municipal.

Número de propuestas de mejora en la detección, atención y coordinación intra-municipal elevadas en relación al total de las identificadas.

Existencia de espacios de trabajo y coordinación desarrollados con otras instituciones.

Número de sesiones de trabajo y formación conjunta realizadas con la Policía Nacional, Fiscalía y Judicatura.

### **Indicadores relacionados con la atención integral y la reparación a las víctimas (17)**

Existencia de un Informe que contemple aspectos como: los obstáculos al empadronamiento de estas mujeres y si se ha trasladado al Grupo de trabajo sobre empadronamiento y sectores vulnerables del Ayuntamiento de Madrid.

Porcentaje de propuestas de mejora elevadas al Grupo de trabajo.

Creación de un Centro de emergencia municipal para mujeres víctimas de trata y otros abusos de derechos humanos en contextos de prostitución que cuente con un teléfono de atención 24 horas.

Número de mujeres víctimas de trata atendidas en el centro de emergencia municipal.

Número de beneficiarias del alojamiento semiautónomo, desagregado por mujeres y menores a cargo.

Porcentaje y evolución del número de mujeres alojadas en el centro de acogida.

Porcentaje de las recomendaciones recogidas en la evaluación realizada puestas en marcha en relación al total de las mismas.

Número de beneficiarias de acciones de acompañamiento judicial atendidas por los recursos municipales de la Red de Atención Integral.

Existencia de materiales informativos en distintos idiomas para el acceso a los servicios del *Plan*.

Existencia de un modelo de intervención sociolaboral de los recursos municipales.

Porcentaje de las conclusiones recogidas en el Proyecto <i>Building Choices</i> para intervención sociolaboral puestas en marcha con los recursos municipales sobre el total de las recogidas en el mismo.
Incremento de itinerarios de capacitación para el empleo en sectores que no están mayoritariamente feminizados y precarizados realizados sobre el total de itinerarios llevado a cabo.
Incremento de las acciones de acompañamiento para la inserción laboral.
Número de acciones de impulso del autoempleo y emprendimiento implementadas con los recursos de la Red Municipal de Atención Integral.
Número de empresas colaboradoras en la inserción laboral de estas mujeres en relación con el total de empresas contactadas.
Incorporación de menciones de la realidad histórica de mujeres en contextos de prostitución durante la vigencia del Plan.
Número de actuaciones de reconocimiento social y memoria de víctimas de la trata con fines de explotación sexual y otros abusos de derechos humanos en contextos de prostitución.

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del Proyecto.

El segundo bloque está formado por los 8 *indicadores de impacto en el aprendizaje y de impacto social* del Proyecto con el fin de poder determinar el éxito de la herramienta de ApS, que se recogen en la Tabla 3.

**TABLA 3. Indicadores de impacto en el Aprendizaje y de impacto social del Proyecto de Aprendizaje–Servicio**

Indicadores de impacto en el aprendizaje (4)	Indicadores de impacto social (4)
Número de alumnos interesados en participar en el Proyecto.	Aplicación de los indicadores obtenidos a otros Programas del Ayuntamiento de Madrid.
Grado de implicación de los alumnos participantes.	Evaluación por parte del Ayuntamiento de Madrid del grado de eficiencia alcanzado en el Proyecto en la evaluación del Programa seleccionado.
Valoración por parte de los alumnos de todas las tareas propuestas.	Publicación de los principales resultados del Proyecto.
Existencia de un Informe final para evaluar el éxito del Proyecto y la formulación de posibles líneas de mejora.	Existencia de un Informe final para evaluar el éxito del Proyecto y sugerencias de futuras líneas de mejora.

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del Proyecto.

## 5.2. Resultados cualitativos

Los estudiantes implicados han podido completar la formación sobre indicadores con el material *ad hoc* y la experiencia práctica, por lo que el Proyecto ha alcanzado su objetivo educativo principal que ha enriquecido con otros resultados de carácter cualitativo que afectan a todos los actores implicados y que se sintetizan en la Tabla 4:

**TABLA 4. Resultados cualitativos derivados del Proyecto**

<b>Para los docentes</b>	Establecimiento de un <i>espacio interdisciplinar e interfacultativo</i> fruto del planteamiento transversal de la experiencia (Trabajo Social y Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas) y de la formación diversa de los integrantes del equipo docente (Trabajo Social, Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Sociología).
	<i>Familiarización con nuevas herramientas de aprendizaje</i> colaborativo, facilitador de la adquisición de competencias para los estudiantes.
	<i>Innovación metodológica de la docencia</i> de las asignaturas de Gestión Pública y Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales.
	Creación de <i>sinergias</i> entre materias que no estaban conectadas, dando lugar a un proceso de coordinación, en palabras de Francisco y Moliner (2010).
	<i>Ampliación de su horizonte de aprendizaje</i> personal para la búsqueda de planteamientos más integrales de la formación transversal de los estudiantes.
<b>Para los estudiantes</b>	<i>Superación de la brecha entre teoría y práctica</i> para la elaboración y aplicación de los indicadores sociales, propiciando una nueva forma de intersección entre ambas que se podría añadir a las ya señaladas para la enseñanza <i>blended</i> (presencial y <i>online</i> ) por Lukenchuk (2016).
	<i>Conocimiento</i> de primera mano del desarrollo <i>del Plan</i> objeto de análisis, saber cómo se articula, cuáles son sus objetivos y prioridades, acercamiento a una realidad en la que desarrollarán el ejercicio de su profesión y familiarización con su entorno con la finalidad de mejorarlo.
	<i>Incremento de su empoderamiento personal</i> mostrándoles cómo, con sus aportaciones, pueden contribuir a mejorar el empleo de los recursos públicos, es decir, incidiendo en su motivación general para el estudio, aumentando su autoestima y sus expectativas personales.
	Refuerzo de su <i>educación en valores</i> (Puig y Palos, 2006), al sensibilizarlos sobre las situaciones de marginalidad y exclusión social contempladas en el <i>Plan</i> ...

<b>Para los estudiantes</b>	Profundización en el conocimiento y en <i>la praxis</i> de parte de los <i>contenidos curriculares</i> (indicadores) al desarrollar competencias transversales que difícilmente podrían adquirir en las aulas (Folgueiras, Luna y Puig, 2013) y que los predisponen mejor para la resolución de problemas y para enfrentarse más adecuadamente a los retos profesionales cuando finalicen sus estudios en la UNED.
	<i>Conocimiento</i> de medidas para abordar problemas sociales conectados con los ODS: 4,10,11,12 y 16, mediante la implementación del <i>Plan...</i> objeto de análisis.
<b>Para el Ayuntamiento de Madrid</b>	Suministro de <i>indicadores</i> para evaluar la eficiencia del <i>Plan Operativo Contra la Trata y otros Abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución (2018–20)</i> .
	Contribución a la <i>transparencia</i> de su gestión y a la <i>rendición de cuentas</i> a los administrados, que son objetivos de la acción de gobierno de las instituciones públicas.  <i>Aproximación al conocimiento que se imparte en la Universidad</i> y posibilidad de saber de su utilidad para el funcionamiento de las instituciones y para el empleo eficiente de los recursos públicos.
<b>Para la UNED</b>	Favorece la <i>transferencia</i> de su actividad hacia la sociedad mediante la presentación de los resultados del Proyecto ante los responsables de la Oficina de Proyectos APS del Ayuntamiento de Madrid (27 de febrero de 2020) y de la Dirección General de Innovación y Estrategia Social (10 de marzo de 2020) y en otros foros y publicaciones.
	Da contenido al Convenio de colaboración que tiene suscrito con el Ayuntamiento de Madrid de 2017.
	<i>Mejora su responsabilidad social corporativa</i> (Campo, 2015).
	Estrecha su <i>colaboración</i> con el Ayuntamiento, secundando su compromiso de ayudar a la creación de una <i>ciudad educadora</i> (Puig y Palos, 2006).
	Contribuye a la <i>institucionalización</i> de este tipo de experiencias en sus enseñanzas, al permitir la replicación de los proyectos exitosos.  <i>Mejora su imagen</i> entre los estudiantes al potenciar el impacto y la proyección social del Proyecto <sup>11</sup> .

Nota: Elaboración propia.

<sup>11</sup> Todos los estudiantes que participaron en el Proyecto recibieron un certificado de reconocimiento personalizado expedido por el Director General de Innovación y Estrategia Social.

## 6. Discusión

Una de las novedades del Proyecto ha sido la adaptación de la metodología específica del ApS a la enseñanza *online* de la UNED y a su plataforma educativa aLF. Que sepamos, es la primera vez que se diseña un proyecto de ApS en el que la prestación del servicio a la comunidad no requiere la presencia física en la entidad receptora, es decir, que ha sido concebido para desarrollarse totalmente *online*.

Hemos comprobado que el empleo de herramientas *online* es una ventaja porque permite incorporar al Proyecto a cualquier estudiante. Así, la experiencia tiene una dimensión global y plural. Esta capacidad para vincular a alumnos de cualquier lugar es especialmente relevante en un momento como el actual en el que los contactos físicos están restringidos para luchar frente al Covid-19.

Otra de las fortalezas del Proyecto ha sido la composición interdisciplinar del equipo docente que favorece la transversalidad del conocimiento y crea sinergias entre los conocimientos de las dos asignaturas implicadas en su desarrollo (al aprovechar que comparten contenidos comunes) fortalecidas por la formación complementaria de los docentes implicados. Además, la diferente procedencia y orientación profesional de los estudiantes (el Trabajo Social y las Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas) permite conocer un espectro mayor de aportaciones.

Experiencias como la realizada favorecen la institucionalización del ApS en el entorno universitario y ello por dos razones. La primera, por la buena acogida que ha tenido entre los estudiantes involucrados en el Proyecto los cuales, en su totalidad, la han valorado como *una experiencia positiva en general*, indicando que *todas las asignaturas deberían ofrecer la posibilidad de realizar una parte práctica puesto que ayuda al alumno a acercarse al trabajo de campo*<sup>12</sup>, completar los elementos de enganche de los estudiantes a la enseñanza *online* y ampliar los señalados por Delahunty, O'Shea y Stone (2015). Prueba de ello es el éxito de la nueva propuesta para el presente curso 2020-21 en la que han participado 17 estudiantes. La segunda, porque ha conseguido involucrar a un equipo de profesores de formación interdisciplinar que la están llevado a cabo en diferentes asignaturas y Grados, cuyo trabajo ha sido reconocido con el Premio UNED-Banco Santander 2020 de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica en su modalidad de transferencia<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup>Véanse los resultados del cuestionario de satisfacción que se incorpora al final del trabajo como anexo.

<sup>13</sup> *Boletín Interno de Coordinación Informativa (BICI)* de la UNED n° 40 de 27 de julio de 2020 (p. 7).

Por otro lado, creemos que el atractivo de los programas de contenido social ha favorecido la búsqueda de uno que fuera adecuado para materializar el compromiso entre el Consistorio de Madrid y la UNED para el desarrollo del Aprendizaje-Servicio y para conectar el Proyecto con la sensibilización de los estudiantes con los ODS: 4, 10, 11, 12 y 16.

Estimamos que el ApS ha mejorado la formación convencional de los estudiantes porque los ha facultado para completar y profundizar en temas que integran el contenido de las asignaturas implicadas (indicadores, evaluación de programas, ODS), los ha conectado con problemas reales, los ha adiestrado en aspectos relacionados con su práctica profesional y los ha empoderado al mostrarles cómo, con sus aportaciones, pueden contribuir a perfeccionar la realidad social.

Finalmente, entendemos que el hecho de que un elemento importante del ApS sea precisamente la prestación de un servicio a la comunidad permite a los responsables de la institución colaboradora disponer de forma gratuita de herramientas para conocer mejor la eficiencia de sus actuaciones y contribuye a dotar de transparencia a su gestión. Ambos aspectos inciden favorablemente en su rendición de cuentas ante la ciudadanía, en la legitimación social de sus actuaciones y permiten la replicación del proyecto en otros ámbitos y con otras instituciones.

## **7. Limitaciones y orientación futura**

### *7.1. Limitaciones*

Para la implementación del Proyecto se han tenido que soslayar algunas de las dificultades inherentes al modelo de universidad no presencial (Rumble, 2007 y Todhunter, 2013) que añaden cierta complejidad para seleccionar adecuadamente a los alumnos y animarlos para que participen.

Otra limitación es el diseño del servicio para la institución implicada sin desplazamientos físicos a la misma, porque los estudiantes pueden proceder de cualquier lugar de nuestra geografía o del extranjero.

Por otro lado, la elección de las dos asignaturas ha tenido varios condicionantes:

—  
Disponibile en: <https://www2.uned.es/bici/Curso2019-2020/200727/bici40completo.pdf>

- a) Que los docentes participantes en el Proyecto fueran sus coordinadores para conseguir su adecuada implementación al gozar de autonomía a la hora de programar las pruebas de evaluación continua (PEC) vinculadas al desarrollo de la experiencia.
- b) Que ambas se impartieran en el mismo cuatrimestre, en este caso en el primero, para poder desarrollar la experiencia de forma simultánea.
- c) Que sus programas tuvieran contenidos comunes.
- d) Que las materias estudiadas estuvieran conectadas con los ODS y con el ámbito competencial del Ayuntamiento de Madrid.

Pese a todo lo anterior, la principal debilidad del Proyecto, tal y como señalan los estudiantes en el cuestionario de valoración, ha sido el retraso de su puesta en marcha debido a problemas burocráticos que han afectado tanto a la Universidad como al Ayuntamiento de Madrid.

## *7.2. Orientación futura*

La orientación futura de este tipo de experiencias pasa por el aprovechamiento de sus indudables ventajas frente a otras formas de aprendizaje experiencial y colaborativo y de su gran capacidad para formar en competencias a los estudiantes en consonancia con las exigencias del modelo de Bolonia y con el compromiso de la Universidad para contribuir a la formación en valores de sus estudiantes y para transferir hacia la sociedad el conocimiento que imparte.

Su propósito último debe ser alcanzar la institucionalización del ApS en el entorno de la Educación Superior, para lo que es necesario potenciar los elementos de apoyo al Aprendizaje-Servicio en el seno de la Universidad. Ello requiere, además de recursos económicos y de la superación de trabas administrativas, del concurso de diferentes voluntades: la de sus equipos de gestión y, sin duda, la de los docentes que, como se ha señalado, deben tener grandes dosis de entrega y optimismo para enrolarse en este tipo de experiencias de forma altruista.

Para que dicha institucionalización sea una realidad se requiere un adiestramiento adecuado con el uso del ApS y la dedicación necesaria para la correcta elaboración del proyecto. Además, se precisa de reconocimiento por parte de las instituciones y de la comunidad universitaria por haber asumido este reto de innovar en el ámbito

del conocimiento, incidiendo en todos aquellos elementos que estimulen el grado de motivación de los implicados, ya sean de índole pecuniaria (disponiendo de recursos para poder realizar otros proyectos de ApS), o de mero valor académico (ECTS, premios a la innovación...).

Es importante aprovechar las oportunidades que en estos momentos brinda el entorno. Por un lado, el marco diseñado por el modelo educativo de Bolonia y la sensibilización social hacia el logro de los ODS; por otro, la preocupación de la Universidad por retornar hacia la sociedad los recursos empleados en la formación de sus estudiantes y, finalmente, la necesidad de las instituciones públicas de dotar de transparencia a sus actuaciones y rendir cuentas del uso de sus recursos ante la ciudadanía.

En nuestra opinión, la configuración del posible futuro escenario del desarrollo generalizado de propuestas de ApS en el entorno de la Educación Superior precisa de un estudio previo y profundo de las demandas y necesidades concretas de las posibles instituciones con las que aliarse para que la prestación del servicio se vincule a la solución de algunos de los problemas que aquejan a nuestra sociedad y, al tiempo, permita dotar a los estudiantes de habilidades y competencias que necesitarán cuando abandonen las aulas de modo que puedan desarrollar de forma crítica y eficiente su actividad profesional.

Finalmente, en lo que se refiere a la posible continuidad del Proyecto, en el actual curso académico 2020–21 seguimos contando con el interés de los responsables de la Dirección General de Innovación y Estrategia Social del Consistorio de Madrid para implementar uno nuevo consistente en proponer indicadores para evaluar los Puntos de Encuentro Familiar (PEF) desarrollados por el Ayuntamiento.

Esto va a permitir adicionalmente que la UNED se visualice como un auténtico agente de cambio social comprometido con la solución de los problemas especialmente sensibles para la ciudadanía.

## **8. Conclusiones**

Como valoración global de la experiencia se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. La implementación de experiencias innovadoras como ésta ha puesto de manifiesto que es posible desarrollar proyectos de ApS en universidades con

- enseñanza no presencial, lo cual es especialmente interesante en un momento como el actual en el que los contactos físicos y la movilidad están restringidos.
2. La enseñanza *online* reviste una gran fortaleza al permitir vincular a estos proyectos a estudiantes de procedencia global, siendo suficiente que dispongan de una conexión a internet, con independencia del lugar en que se encuentren ubicados.
  3. Experiencias como la presentada contribuyen a la institucionalización del ApS en el seno de la Universidad desde diferentes puntos de vista: en primer lugar, ampliando las posibilidades de firmar convenios de colaboración con instituciones de muy diversa naturaleza tanto públicas como privadas y, en segundo lugar, difundiendo entre los estudiantes la potencialidad de esta herramienta de aprendizaje que contribuye a profundizar en algunos aspectos formativos de su currículum y a conectarlo con una dimensión práctica en la que se involucran formando parte no de una experiencia narrada, sino vivida.
  4. Los proyectos de contenido social despiertan en la población, en general, y en los estudiantes, en particular, una especial sensibilidad, por lo que resulta relativamente sencillo involucrarlos en estas iniciativas. Además, es frecuente que los Ayuntamientos y otras instituciones lleven a cabo acciones de carácter social que favorecen su colaboración con la Universidad ya que se conectan con el contenido de muchas de sus asignaturas y permiten la vinculación de sus proyectos con el diseño de experiencias relacionadas con los ODS.
  5. Los programas públicos dirigidos a resolver cuestiones que afectan a colectivos marginados refuerzan, además, la formación en valores de los estudiantes y su compromiso cívico, creando en ellos una cierta conciencia ética que les permitirá sentir, juzgar, deliberar (argumentar) y actuar conforme a valores morales de modo coherente, persistente y autónomo, sabiendo en cada momento cuál es la forma correcta de proceder ante cualquier situación que se les presente, en cualquier ámbito de sus vidas.
  6. La implementación de proyectos análogos al presentado colabora en la misión de la Universidad de transferir hacia la sociedad el conocimiento que en ella se desarrolla, mejora su imagen social y coadyuva a potenciar su responsabilidad corporativa. De este modo, la Universidad se erige en una *educadora para la ciudadanía global*.

7. El diseño de experiencias de carácter interdisciplinar favorece la *creación de sinergias* entre los contenidos de las asignaturas implicadas y ha puesto de manifiesto que es posible (y conveniente) articular mecanismos de transversalidad que refuercen los aprendizajes de las asignaturas para multiplicar los resultados de sus avances pedagógicos, innovadores e investigadores.
8. El Proyecto ha contribuido a mejorar la formación de los estudiantes en temas que integran el contenido de las asignaturas implicadas (indicadores, evaluación de programas, ODS), les ha conectado con problemas reales, les ha adiestrado en aspectos relacionados con su práctica profesional y les ha empoderado al mostrarles cómo, con sus aportaciones, pueden contribuir a mejorar la realidad social.
9. El servicio prestado al Ayuntamiento de Madrid beneficia a los responsables de implementar *el Plan...* al poder conocer mejor su eficiencia y aportar transparencia y legitimación social a sus actuaciones.
10. El diseño de este Proyecto tiene una gran versatilidad para poderse replicar con éxito en otros programas o en colaboración con otras instituciones.
11. Esta experiencia de ApS ha permitido a los docentes implicados en su desarrollo tomar conciencia de la importancia de colaborar en el *desarrollo de competencias transversales* de formación para los estudiantes y de las ventajas derivadas de su propia formación interdisciplinar, posibilitando la creación de sinergias y el enriquecimiento recíproco y favoreciendo la incorporación de novedades metodológicas de aprendizaje con carácter transdisciplinar.
12. La mejora de la implementación de estos proyectos requiere la colaboración de la Universidad con otras instituciones y la existencia de protocolos internos y de mecanismos de coordinación (calendarios sincronizados con el curso académico de las universidades, comisiones mixtas de seguimiento, etc.).
13. Sería interesante realizar un proceso de monitorización institucional de los proyectos desarrollados, recopilando y difundiendo tanto la información relativa a las actividades llevadas a cabo por el profesorado como el impacto derivado de las experiencias, para favorecer la difusión de sus resultados y contribuir a la diseminación de los logros y a la institucionalización del ApS.

## 9. Referencias

- ARANCIBIA, S., DE LA VEGA, L. F., DENIS, A., y SABALL, P. (2015). Evaluación de Programas sociales: un enfoque multidisciplinario. *Revista del LLAD. Reforma y Democracia*, (63), 99–126.
- ARMUJO, M. y BONNEFOY, J. C. (2005). *Indicadores de desempeño en el sector público*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- ASENJO RUIZ, C. (2016). *Guía para el diseño, gestión y utilización de evaluaciones de programas y políticas públicas. Documento de Trabajo 45*. Madrid: Programa Programa EUROsociAL.
- BATLE, R. y ESCODA, E. (coordinación) (2019). *Cien buenas prácticas de Aprendizaje–Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Madrid: Santillana.
- BECK, C. T. (2001) Caring within nursing education: a metasynthesis. *Journal of Nursing Education*, 40, 101–109.
- BLANCHET, T., BISWAS, H., ZAMAN, A. y LUCKY, M. A. (2018): *From risks to rights: evaluation of a training programme for women aspiring to migrate for work*. Dhaka, Bangladesh: SANEM Publications. Recuperado de <https://www.lshtm.ac.uk/files/swift-bangladesh-evaluation-report-2018.pdf>
- CABRERA–CUEVAS, J. (2018). Creatividad e innovación a través de una propuesta de ApS en la formación universitaria Jessica Cabrera. *Actas del IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje–Servicio en Educación Superior*. Madrid, pp. 220–221.
- CAMPO CANO, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91–111. doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6
- CONEVAL. CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO SOCIAL (2013). *Manual para el diseño y la construcción de indicadores. Instrumentos principales para el monitoreo de programas sociales en México*. México D.F.: CONEVAL.
- DELAHUNTY, J., O’SHEA, S. y STONE, C. (2015). I ‘feel’ like I am at university even though I am online. Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, 36(1), 41–58. doi.org/10.1080/01587919.2015.1019970

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE FUNCIÓN PÚBLICA (2012). *Guía para la construcción de indicadores de Gestión*. Bogotá DC.: Departamento Administrativo de Función Pública.

DONOSO, Y., LUNA GONZÁLEZ, E. y VELASCO MARTÍNEZ, A. (2012). *Violencia: Tolerancia Cero. Guía de evaluación para las intervenciones en violencia de género*. Barcelona: Obra Social de la Caixa.

FINFGELD, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art—So far. *Qualitative Health Research*, 13, 893–904.

FOLGUEIRAS BERTOMEU, P., LUNA GONZÁLEZ, E. y PUIG LATORRE, G. (2013). Aprendizaje–Servicio. Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159–185. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362\\_157.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_157.pdf)

FRANCISCO AMAT, A. y MOLINER MIRAVET, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 69–77. Recuperado de <http://www.aufop.com>

FURCO, A. (2004). *El impacto educacional del Aprendizaje–Servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California–Berkeley. Recuperado de <https://roserbatlle.files.wordpress.com>.

GARCÍA GÓMEZ, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 125–141.

GARCÍA GUTIÉRREZ, J., RUIZ CORBELLA, M. y DEL POZO, A. (2020). Innovación y aprendizaje–servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 62–80. doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.4

GOBIERNO VASCO (S/F). *Guía de evaluación de políticas públicas del Gobierno Vasco*. Dirección de Coordinación, Álava: Dirección de Innovación y Administración Electrónica.

GONZÁLEZ RABANAL, M. C. (2021). *El futuro del Aprendizaje–Servicio. Una aproximación desde la experiencia*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- GONZÁLEZ RABANAL, M. C. y MARTÍNEZ QUINTANA, V. (2020). *¿Por qué estudiar un Máster en la UNED? Evaluación de la motivación de los alumnos de Postgrado*. Madrid: Universitas.
- HALCOMB, E. y HICKMAN, L. (2015). Mixed Methods Research. Nursing Standard: promoting excellence in nursing care. *Faculty of Science, Medicine and Health – Papers: part A*. 2656. doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858
- JAMESON, J., MASTERMAN, E. y WALKER, S. (2009). Capturing teachers' experience of learning design through case studies. *Distance Education*, 30(2), 223–238. doi.org/10.1080/01587910903023207
- JARA ROMERO, P. y ROMERO FELIP, A. (2009). *Escala de evaluación del tipo y fase de la violencia de género (eefvfg)*. Jornades de Foment de la Investigació. Castellón, de la Plana: Universitat Jaume I.
- KARUNANAYAKA, S. P., NAIDU, S., RAJENDRA, J. C. N. y RATNAYAKE, H. U. W. (2015). From OER to OEP: shifting practitioner perspectives and practices with innovative learning experience design. *Open Praxis*, 7(4), 339–350. doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.252
- KISS, L. y ZIMMERMAN, C. (2019). Human trafficking and labor exploitation: Toward identifying, implementing, and evaluating effective responses. *PLoS Med* 16 (1). doi.org/10.1371/journal.pmed.1002740
- KLIKSBERG, B. y RIBERA, M. (2007). Hacia un diseño de un sistema de monitoreo y evaluación de Programas. *Capital social movlizado contra la pobreza*, pp. 129–164. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales de Comunidades Especiales de Puerto Rico–UNESCO.
- LONDON SCHOOL OF HYGIENE AND TROPICAL MEDICINE (2018). Human trafficking and modern slavery: New insights for policy and programmes. Emerging findings from Study on Work in Freedom Transnational (SWiFT) Evaluation. *Asia Regional Briefing Note 1*. Recuperado de <https://www.lshtm.ac.uk/swift-asia-regional-briefing.pdf>
- LUKEBCHUK, A. (2016). Themes at the intersections of theory and practice in online and blended education. *Distance Education*, 37(1), 130–136. doi.org/10.1080/01587919.2016.1158771
- MARTÍN SANDOVAL DE ESCURDIA, J. y RICHARD MUÑOZ, M<sup>o</sup>. P. (2003). *Los indicadores de evaluación del impacto de programas*. México: Servicio de Investigación y Análisis. División de Política Social.

MARTÍNEZ, V., RODRÍGUEZ, R. M<sup>o</sup>., MARCO, M<sup>o</sup>., y MACÍAS, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje–servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 9, 81–101. doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.5

MAYOR PAREDES, D. (2020). Aprendizaje–Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 48–75. doi.org/10.4471/remie.2020.4562

MENDÍA GALLARDO, R. (2008). EL ApS, una metodología para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Monografías Escuela*, 3, 6–7.

MINISTERIO DE MUJER Y DESARROLLO SOCIAL (2007). *Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales*, Lima: Dirección de Promoción, Asistencia Técnica y Capacitación.

MONDRAGÓN PÉREZ, A. (2002). ¿Qué son los indicadores? *Notas Revista Información y Análisis*, 19, 52–58. México: Asesoría de la Oficina de la Presidencia del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

MORIN, L. y WAYSORF, S. (2011–12). The Service–Learning Model in the Law School Curriculum. *New York School Law Review*, 56 (2), 561–616.

NAVARRO RODRÍGUEZ, S. R. y LARRUBIA VARGAS, R. (2006). Indicadores para medir situaciones de vulnerabilidad social. *Bioética. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 28, 485–506.

NIÑO MARTÍNEZ–CASTRO, C. y MACORRA BARROSO. M<sup>o</sup> A. (2013). *Guía para el seguimiento y evaluación de proyectos sociales*. Cayoacán: Handel Mayer.

OECD–EUROPEAN COMMISSION (2008). *Handbook on Constructing Composite Indicators. Methodology and User Guide*, París: OECD.

PICADO XINIA, J. A. (1989). Las metodologías de evaluación para programas sociales: Una necesidad en Costa Rica. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, 17, 85–104.

PUIG ROVIRA, J. M. (2009). *Aprendizaje–Servicio: Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Crítica y Fundamentos.

PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje–Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Editorial Octaedro. Recuperado de

<http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf>

PUIG ROVIRA, J. M. y PALOS RODRÍGUEZ, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63.

ROBERTS, J., KIGOTHO, M., y STAGG, A. (2018). Expanding Horizons in Open and Distance Learning. *Distance Education*, 39(1), 1–3. doi.org/10.1080/01587919.2018.1439367

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M<sup>ª</sup>. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista Psicodidáctica*, 25(1), 45–51. doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001.

RUMBLE, G. (2007). Student support in distance education in the 21st century: Learning from service management, *Distance Education*, 21(2), 216–235. doi.org/10.1080/0158791000210202

SALAM, M., AWANG ISKANDAR, D. N., IBRAHIM, D. H. A. y FAROOQ, M. S. (2019). Technology integration in service-learning pedagogy: A holistic framework. *Telematics and Informatics*, 38, 257–273. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S073658531830354X>

SÁNCHEZ GÓMEZ, M. C., MARTÍN GARCÍA, A. V. y PALACIOS VICARIO, B. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 85–109. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/)

SECRETARÍA DE FINANZAS Y ADMINISTRACIÓN (2015). *Manual para la construcción de indicadores de desempeño*. Estado de Hidalgo: Unidad Técnica de Evaluación del Desempeño.

SEIDER, S. C., SUSAN, G. y RABINOWICZ, S. (2012). The Impact of Community Service Learning Upon the Expected Political Voice of Participating College Students. *Journal of Adolescent Research*, 27 (1), 44–77. doi.org/10.1177/0743558410391261

SUZANNE, B., CASHMAN, SCD., DASARENA, D. y SEIFER M. D. (2008). Service-Learning: An Integral Part of Undergraduate Public Health. *American Journal of Preventive Medicine*, 35 (3), 273–278. doi.org/10.1016/j.amepre.2008.06.012

TAPIA, N. (2007). El Aprendizaje–Servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En AAVV, *Antología 1997–2007. Seminarios internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario*. pp. 74–98. Buenos Aires: MECY. Recuperado de <https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2011/06/antologc3ada-1997-2007-seminarios-internacionales-aprendizaje-y-servicio-solidario.pdf>

TAPLIN, M. (2000). Problem–based learning in distance education: Practitioners’ beliefs about an action learning Project. *Distance Education*, 21(2), 278–299. doi.org/10.1080/0158791000210206

TODHUNTER, B. (2013). LOL –limitations of online learning– are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232–252.

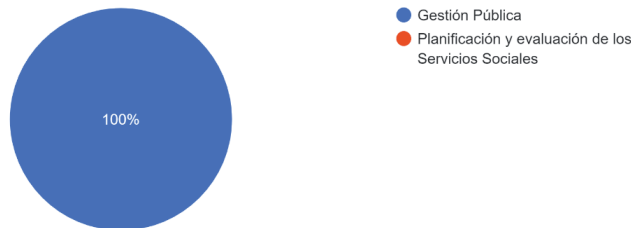
TRIBUNAL SUPREMO DE ELECCIONES DE COSTA RICA. (2017). *Guía Metodológica para la elaboración de indicadores. Resumen ejecutivo*. Costa Rica: Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica. Dirección Ejecutiva. Área de Planificación Institucional.

## 10. Anexo

Resultados del cuestionario de satisfacción que han realizado los estudiantes, disponible en <https://forms.gle/rje4GQAeExSTLcQeA>

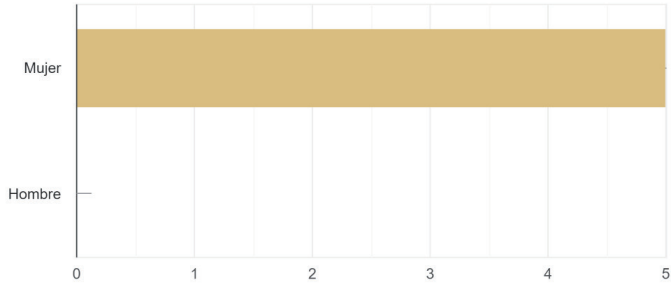
¿En cuál de las siguientes asignaturas estás matriculado?

5 respuestas



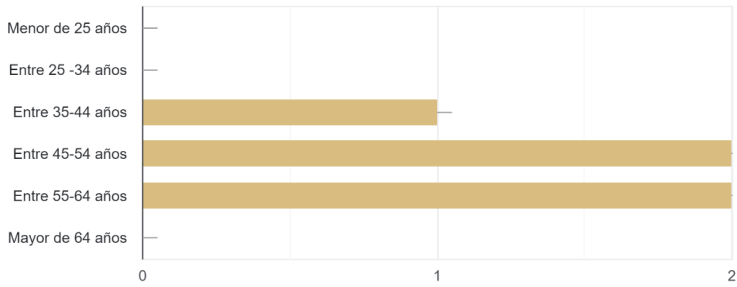
Sexo

5 respuestas



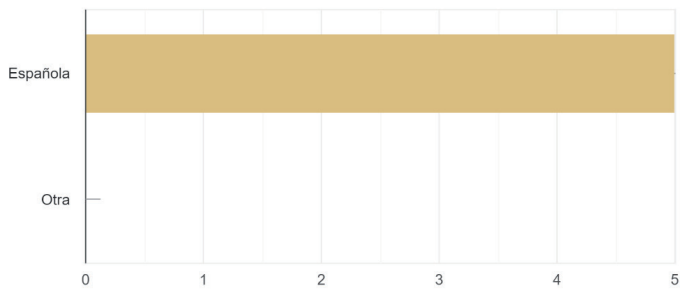
Edad

5 respuestas



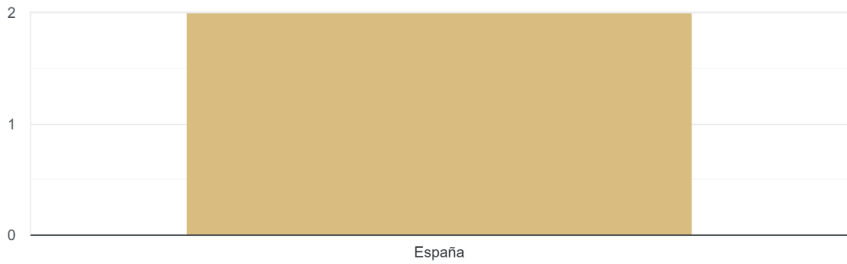
Nacionalidad

5 respuestas



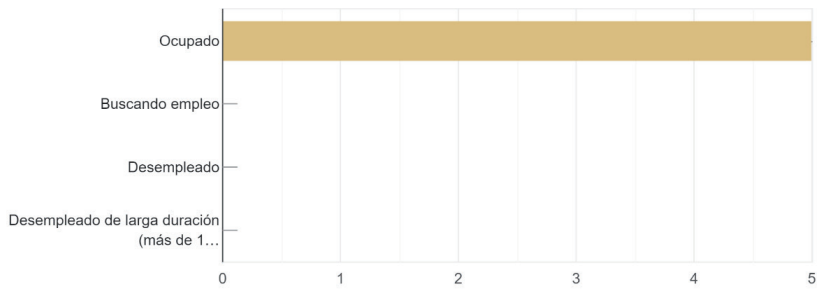
En caso de que seas de otra nacionalidad específica, por favor, de qué país.

2 respuestas



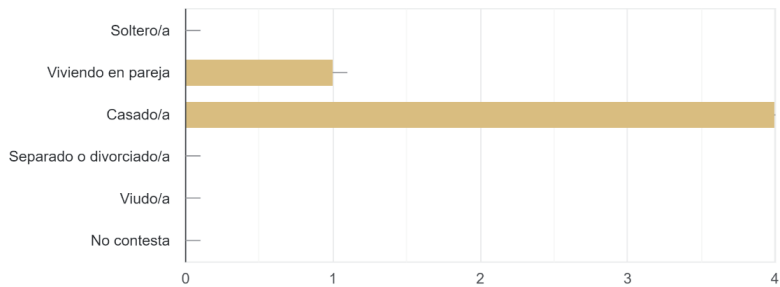
Situación laboral

5 respuestas



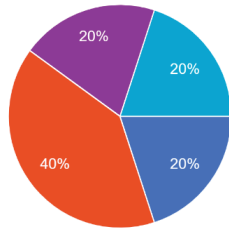
Estado civil

5 respuestas



Nivel del estudios

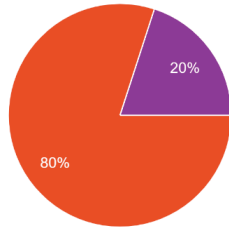
5 respuestas



- Licenciatura
- Grado
- Postgrado
- Doctorado
- FORMACION PROFESIONAL
- FORMACION PROFESIONAL II

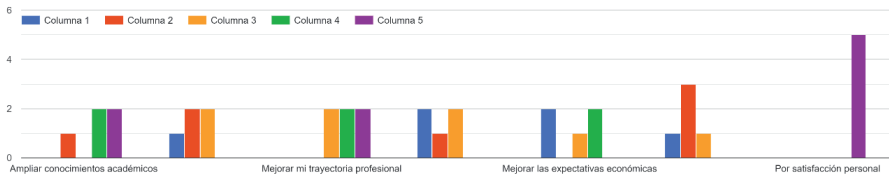
Para empezar ¿nos podrías decir, por favor, cómo has sabido de la existencia de este Grado?

5 respuestas

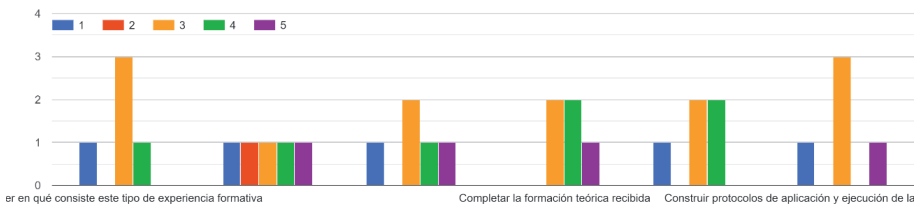


- Por medios de comunicación: prensa, radio y tv
- Por la web de la UNED
- Amigos y conocidos
- En un centro asociado de la UNED
- Por comunicación de la profesora de la asignatura

¿Cuál fue el motivo para cursar los estudios de Grado en la UNED? Valora los siguientes aspectos de 1 a 5 siendo 1 menor importancia y 5 mucha importancia



De los motivos que te llevaron a participar en el APS (UNED 2019-2020) valora los siguientes aspectos de 1 a 5, siendo 1 menor importancia y 5 mucha importancia

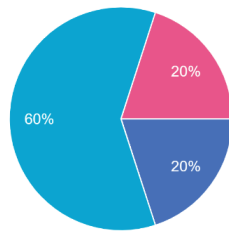


Especifica, si lo deseas, otros aspectos que consideres de interés no recogidos en la anterior pregunta [5 respuestas]:

- Es bastante completo.
- No deseo realizar aportación.
- Las motivaciones están ya recogidas en el apartado.
- Primero curiosidad, después el poderlo aplicar a la administración, si apruebo las oposiciones.
- Mucha curiosidad sobre un mundo que no conozco.

¿Crees que el proceso de selección es adecuado?

5 respuestas



- Si
- Si, pero han tardado demasiado en confirmarme que estaba seleccionado...
- No
- No, el hecho de tener que enviar una carta de motivación no me parece lo...
- Creo que sería más adecuado seleccionar a los alumnos por su expe...
- No tengo claros cuáles han sido los re...
- Si, pero el proceso de selección se ha...

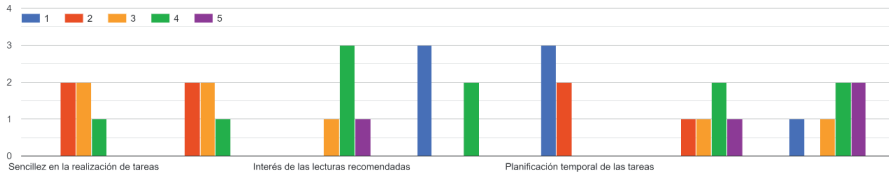
Indica, si es posible, qué requisitos de selección para tu participación en la experiencia APS consideras imprescindibles [5 respuestas]:

- Desconozco cuales han sido los criterios por los que he sido elegida, no obstante, el carácter voluntario a la participación y la consulta previa deberían ser imprescindibles.
- Motivación.
- La motivación para la participación y la voluntariedad.
- Hacer un pequeño test de motivación.
- Motivación y formación relacionada.

Indica, si es posible, qué requisitos de selección para tu participación en la experiencia APS consideras prescindibles [5 respuestas]:

- No lo se.
- Experiencia previa.
- El expediente académico.
- El expediente académico puede ayudar, pero la motivación es más importante.
- La edad.

Valora los siguientes aspectos de las actividades del Proyecto Aprendizaje-Servicio, siendo 1 poco adecuado y 5 muy adecuado

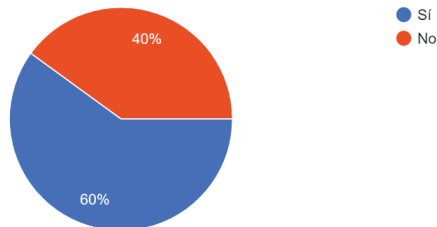


En caso afirmativo, especifica cuáles [5 respuestas]:

- Mi respuesta ha sido negativa.
- Nada que añadir.
- La respuesta ha sido negativa.
- No tengo las lecturas, no sé dónde encontrarlas, ¿cómo puedo hacer el trabajo?
- He contestado una respuesta que no hacía falta justificar, creo.

¿Añadirías alguna actividad más?

5 respuestas



En caso afirmativo, especifica cuáles [5 respuestas]:

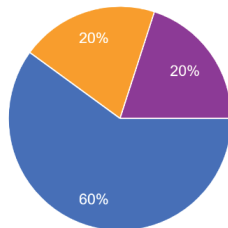
- Mi respuesta ha sido negativa.
- Un acercamiento a la actividad a través de la persona adecuada en el Ayuntamiento.
- La respuesta ha sido negativa.
- Un plan de trabajo.
- Algo práctico, una visita a un lugar donde se lleva a cabo la APS.

Añade si existen, según tu criterio, posibles sugerencias de mejora [5 respuestas]:

- No.
- Formar un “equipo de trabajo virtual” entre el director de área del ayuntamiento y los alumnos participantes, a fin de configurar las nociones básicas del trabajo a realizar y reparto del mismo.
- Mayor claridad a la hora de seleccionar a los alumnos.
- Creo que la carga de documentación es ingente, sobre todo en pleno periodo de exámenes.
- Más tiempo, creo que compaginarlo con estudios sobre todo al final de un grado se hace difícil.

¿La realización de las tareas te ha supuesto mucha carga adicional de trabajo?

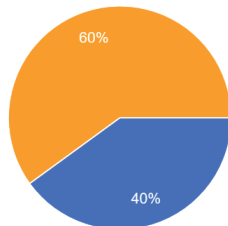
5 respuestas



- Si
- No
- Si, pero reconozco que son fundamentales para el aprendizaje en el proyecto APS
- No, las tareas que se piden no son demasiadas y se pueden hacer de manera amena
- No, pero coincidiendo tan cercano a los exámenes, no le he dedicado el tiempo...

¿Piensas que el esfuerzo ha merecido la pena?

5 respuestas

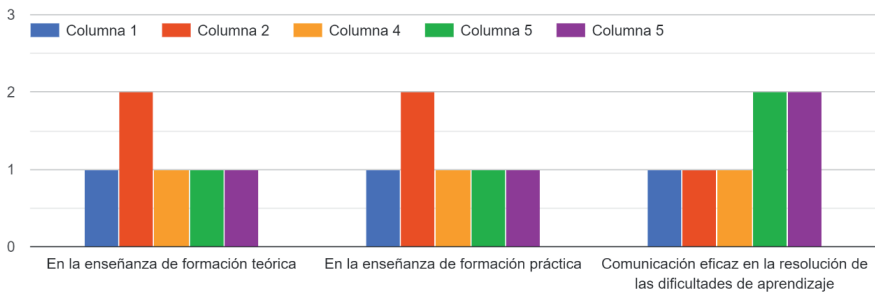


- Si
- No
- Tal vez

Sea cual sea la elección realizada en la pregunta anterior, nos gustaría saber tus razones para tal elección [5 respuestas]:

- Cuando me asignan una tarea la cumplo.
- El tipo de proyecto se sale completamente de mi área de especialización, y habiéndome acercado a esta materia por primera vez a través del estudio de la asignatura, me resultaba muy interesante vivir de cerca cómo se gestaban desde dentro este tipo de proyectos.
- La prueba hay que plantearla con más tiempo, diciembre me parece tarde.
- Mucha carga para poca explicación o muy superficial de ella.
- Aquello que he aprendido se suma a mi "cultura".

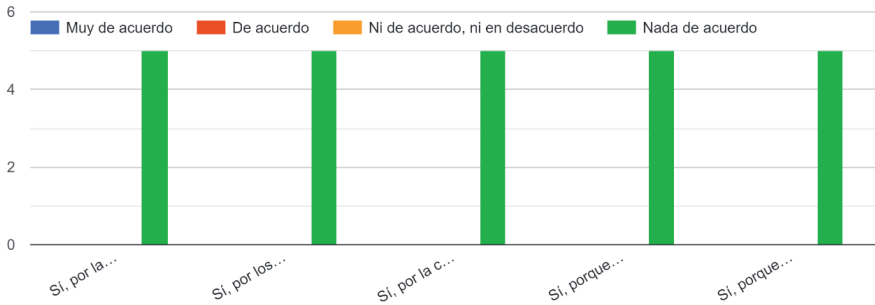
Apoyo del equipo docente. Valora los siguientes aspectos con una puntuación de 1 a 5, siendo 1 poco apoyo y 5 mucho apoyo



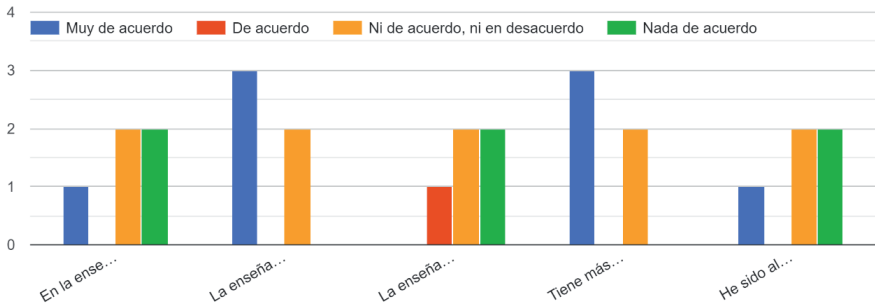
Sugerencias de mejora respecto a la pregunta anterior [5 respuestas]:

- No ha habido demasiado contacto entre alumnos y profesorado.
- El equipo docente ha sido el mejor apoyo durante esta experiencia, siempre dispuestos a ayudar. Nada que añadir pues en este punto.
- Explicar más detenidamente lo que se espera conseguir con el proyecto, dar pautas para realizar las pruebas.
- Ha habido poca interacción, quizás de ambos.
- Modificar el binomio trabajo/tiempo para realizarlo (dependiendo de la carga estudiantil).

¿Consideras que los estudios en la UNED son más fáciles de realizar que en una universidad presencial? Responde si estás muy de acuerdo, de ...rdo o nada de acuerdo con las siguientes frases:



Nos gustaría conocer tu valoración de las posibles ventajas de enseñanza a distancia frente a la presencial. Señala muy de acuerdo, de acuerdo, ni ...erdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

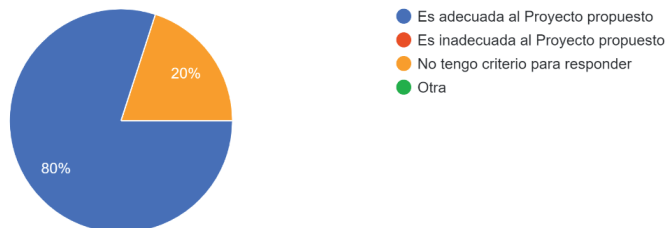


Otros factores que deseas hacer constar [5 respuestas]:

- Ninguno.
- En algunas asignaturas se abandona al alumno a su suerte, lo que en la práctica supone que compre el libro y se enfrente solo a la asignatura, no habiendo clases, y en muchos casos ni respuestas de dudas antes del examen. Hay una gran variabilidad entre el profesorado, algunos se preocupan por el alumno y resolver las dudas, y otros profesores en la práctica son inexistentes.
- El nivel de exigencia es muy alto y los temarios muy extensos.
- La UNED es dura, y en algunas asignaturas aún mantiene criterios y material como si fuera presencial.
- La UNED es una carrera de fondo y tu peor enemigo eres tú mismo.

¿Qué opinas de la ESTRUCTURA del Proyecto Aprendizaje-Servicio?

5 respuestas



Cuáles serían las mejoras que incluirías, con carácter general, sobre la ESTRUCTURA del Proyecto de Aprendizaje-Servicio? [5 respuestas]:

- No incluiría mejoras.
- Separación entre la realización del proyecto y el calendario de exámenes.
- No incluiría mejoras.
- Algún contacto con ONG y Servicios Sociales.
- No sabría contestar, es el primero en el que participo.

¿Cuáles serían las mejoras que incluirías, con carácter general, sobre el CONTENIDO del Proyecto de Aprendizaje-Servicio? [5 respuestas]:

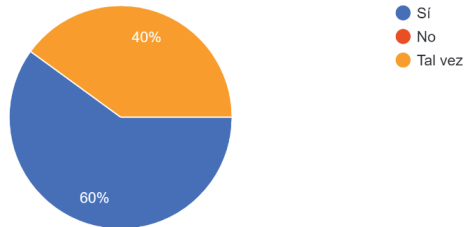
- No incluiría mejoras.
- Plataforma de más fácil acceso.
- Me ha parecido adecuado.
- Un seguimiento a los 6 meses y a los 12 y 24.
- El poder tener información a posteriori.

¿Cuáles serían las mejoras que incluirías, con carácter general, sobre el desarrollo del Proyecto de Aprendizaje-Servicio? [5 respuestas]:

- Es completo.
- Formar un "equipo de trabajo virtual" entre el director externo del proyecto y los alumnos participantes, a fin de indicar expectativas y tareas a realizar.
- Como ya he indicado, más explicaciones sobre cómo realizarlo o lo que se espera conseguir con ello.
- Extrapolarlo a estudios de FP de la rama de servicios sociales, como una asignatura práctica.
- Que no acabara aquí, poder realizar otros, no tienen que ser de la misma temática.

¿Piensas que este tipo de Aprendizaje-Servicio debería aplicarse en otras asignaturas?

5 respuestas

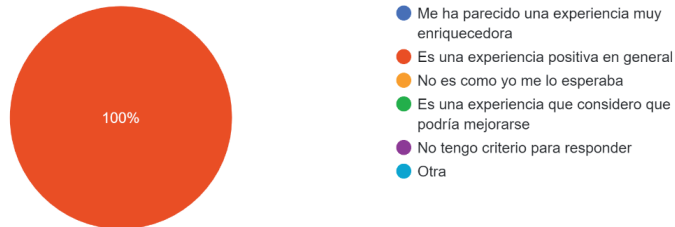


En caso afirmativo, especificar cuáles [4 respuestas]:

- Todas las asignaturas deberían poder ofrecer una parte práctica, pues ayuda al alumno a acercarse al trabajo de campo.
- No todas las asignaturas son susceptibles de plantear este tipo de proyectos.
- Todas aquellas en las que se relacione la gestión pública de recursos y en las áreas de recursos humanos.
- A casi todas.

¿Cuál es tu valoración global de esta experiencia?

5 respuestas



¿Qué aspectos destacarías como más positivos de tu experiencia en este proyecto? (Indicar las razones) [5 respuestas]:

- Los conocimientos que adquieres.
- La implicación del profesorado y el conocimiento de primera mano de la materia.
- Los conocimientos conseguidos.
- La novedad, me ha resultado una experiencia de la que no sabía su existencia.
- El conocer actividades que no sabía que existían. Me ha parecido interesante.

¿Qué aspectos destacarías como más negativos de tu experiencia en este proyecto? (Indicar las razones) [5 respuestas]:

- La carga de trabajo unida al estudio del grado y a las cargas laborales, familiares, etc. que supongo tenemos todos los alumnos.
- La falta de tiempo por la cercanía con los exámenes.
- La carga de trabajo, el sacrificio personal.
- Se necesitaría más tiempo para poder llevarla a cabo en condiciones, saber resultados, etc...
- El no haber sabido interpretar mejor aquello que se me pedía, por inexperiencia.

Si lo deseas, puede añadir algún comentario que te sugiera este cuestionario y/o que debería incorporarse al mismo en futuras ediciones del Proyecto [5 respuestas]:

- No, gracias.
- Nada que añadir.
- Muy extenso. Lo cumplimenté una vez y al remitirlo hubo problemas y he tenido que repetirlo.
- Una consulta a los estudiantes a los 6 meses y al cabo de 1 año para saber si en su vida cotidiana han podido colaborar en alguna APS.
- Es interesante la experiencia, ¡abrirlo a más estudiantes!

Muchas gracias por ayudarnos a mejorar la oferta de los Grados, si quieres, puedes dejar un comentario final [5 respuestas]:

- Gracias por la selección y espero haber cumplido con las expectativas.
- Globalmente valoro muy positivamente este tipo de formación/aprendizaje.
- En relación con los grados, la evaluación continua debería premiar y no castigar el esfuerzo de los estudiantes. Si a la carga de estudio le sumamos los trabajos a realizar como evaluación continua, a quien decida seguir este tipo de sistema, debería serle tenido en cuenta como algo positivo y no solo para mejorar nota. Incluso en algunas asignaturas puede dar lugar a una rebaja en las notas, vamos que no anima mucho a seguir este sistema.
- Gracias por haberme dejado participar, es enriquecedora esta experiencia.
- Una experiencia muy positiva, habría que darla a conocer más.

## ESTUDIOS

---

### **Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos**

**María Nieves Sánchez Díaz<sup>1</sup>**

**Resumen:** Las universidades españolas tienen el gran reto de garantizar los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad de todos los estudiantes. Este estudio se centra en conocer las creencias y acciones del profesorado universitario para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad, así como en detectar las necesidades del profesorado para realizar modificaciones en sus asignaturas. Participaron 42 docentes seleccionados como inclusivos por un grupo de estudiantes con discapacidad. Todos ellos pertenecían a 6 universidades públicas españolas e impartían docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se llevó a cabo un diseño cualitativo basado en el método biográfico. Los resultados evidencian que el profesorado presenta una actitud generalmente positiva hacia la realización de ajustes razonables en el aula y los ajustes razonables más aplicados son aquellos referidos al acceso al currículum. Se identifican algunas necesidades para seguir avanzando en materia de inclusión en Educación Superior.

**Palabras clave:** *Concepciones; Prácticas docentes; Ajustes Razonables; Pedagogía Inclusiva; Educación Superior.*

**Fecha de recepción:** 1 de febrero de 2021.

**Fecha de admisión definitiva:** 22 de marzo de 2021.

---

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

**Reasonable adjustments at the university. Beliefs, practices and difficulties in applying them from the voice of inclusive educators**

**Abstract:** Spanish universities have the great challenge of guaranteeing the principles of equal opportunities, non-discrimination and accessibility for all students. This study focuses on understanding the beliefs and actions of university faculty in order to respond to the needs of students with disabilities, as well as to detect the needs of faculty to make modifications in their subjects. 42 faculty members deemed inclusive by a group of students with disabilities participated in the study. All of them belonged to 6 Spanish public universities and taught at the Faculty of Educational Sciences. A qualitative design was carried out based on the biographical method. The results show that faculty generally have a positive attitude when it comes to accommodating students in reasonable ways in the classroom, and that the most frequently needed reasonable adjustments are related to access to the curriculum. Some needs have been identified in order to make further progress in the field of inclusion in Higher Education.

**Keywords:** *Conceptions; Faculty Practices; Reasonable Adjustments; Inclusive Pedagogy; Higher Education.*

**Ajustements raisonnables à l'université. Croyances, pratiques et difficultés à les mettre en œuvre de la voix des enseignants inclusifs**

**Résumé:** Les universités espagnoles ont le grand défi de garantir les principes d'égalité des chances, de non-discrimination et d'accessibilité pour tous les étudiants. La présente étude se concentre sur la compréhension des croyances et actions du corps des enseignants de l'université pour répondre aux besoins des personnes handicapées, et la détection des besoins des enseignants pour apporter des modifications dans leurs matières. 42 enseignants jugés inclusifs par un groupe d'étudiants handicapés ont été sélectionnés pour participer. Ils appartenaient tous à 6 universités espagnoles et enseignaient à la faculté des sciences de l'éducation. Une conception qualitative a été utilisée, basée sur la méthode biographique. Les résultats montrent que le corps d'enseignants a généralement une attitude positive à l'égard d'un accommodement raisonnable de la salle de classe et que les aménagements raisonnables les plus couramment appliqués sont ceux liés à l'accès au programme d'études.

**Mots clé:** *Conceptions; pratiques de la faculté; ajustements raisonnables; pédagogie inclusive; éducation supérieure.*

## **I. Introducción**

La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias españolas ha aumentado significativamente en las últimas décadas. Según los datos que ofrece la Fundación Universia, el número de estudiantes con discapacidad que accede y cursa estudios universitarios ha aumentado de 12.755 en 2013 a 21.435 en 2018 (Fundación Universia, 2018), suponiendo un incremento del 68,05% en 5 años. Esta realidad requiere que las universidades se conviertan

en contextos accesibles e inclusivos, en los que se respondan a las necesidades de todo el alumnado.

La Pedagogía Inclusiva se presenta como una aproximación pedagógica que favorece el camino hacia una universidad accesible y pensada para todos y todas (Moriña, 2020). Esta aproximación teórico-práctica, parte de cuatro dimensiones de análisis: creencias, conocimientos, diseños y acciones (Florian, 2014; Gale y Mills, 2013; Rouse, 2009), que permiten conocer cómo, por qué y para qué desarrolla el profesorado prácticas inclusivas. En este trabajo, se pretenden conocer las creencias y las acciones del profesorado universitario inclusivo, partiendo de la idea de que una creencia es una acción simbólica que adquiere significación cuando se pone en marcha la propia acción (Defez, 2005).

En España, el acceso para el alumnado con discapacidad a la universidad se encuentra amparado legalmente. La Ley Orgánica de Universidades (LOU 4/2007, de 12 de abril), establece que deben garantizarse los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, y determina que los edificios e instalaciones universitarias deben ser accesibles. Del mismo modo, el Real Decreto Legislativo por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (RDL 1/2013, de 29 de noviembre), regula el derecho de igualdad de oportunidades y no discriminación de estos estudiantes, establece que los centros universitarios deben contar con los apoyos necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad y menciona la necesidad de incluir en las distintas titulaciones universitarias planes de formación en Diseño Universal o Diseño para todas las personas.

Estas normativas incluyen los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal para el alumnado con discapacidad. Sin embargo, la realidad es muy distinta en la práctica (Moriña et al., 2020). La universidad continúa siendo un ambiente hostil para el alumnado con discapacidad, en tanto en cuanto siguen existiendo barreras –físicas, de acceso al currículum, actitudinales y políticas– que impiden su participación en igualdad de condiciones, y, por ende, su inclusión real (Sánchez-Díaz y Morgado, en prensa, 2021; Langørgen y Magnus, 2018). Entre estas barreras, la actitud negativa por parte de algunos docentes ha sido identificada como una de las más importantes (Gibson, 2015; Moriña et al., 2015), junto con la existencia de planes de estudio rígidos e inflexibles.

En la universidad, las tasas de ingreso, permanencia y éxito del alumnado con discapacidad son más bajas que las del resto de estudiantes (Gairín et al., 2013; Lightfoot et al., 2018; Seale et al., 2020). Ante esta realidad, una medida para

facilitar la inclusión de estos estudiantes en el aula consiste en realizar ajustes razonables en las materias que así lo requieran. Se entiende por ajustes razonables aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias a nivel físico, social y actitudinal que aborden las necesidades específicas de las personas con discapacidad, para facilitar su accesibilidad y participación en igualdad de condiciones (RDL 1/2013, de 29 de noviembre). En un intento por hacer una clasificación de aquellos ajustes que pueden realizarse en el contexto universitario, estos se clasifican, siguiendo a Alcantud et al. (2000), en:

- Adaptaciones de acceso. Incluyen ajustes de acceso físico, que implican la eliminación de barreras arquitectónicas, la adecuación de iluminación y sonido en el aula, la provisión de material adaptado o de personal de apoyo especializado; y adaptaciones de acceso a la comunicación, como, por ejemplo, apoyo tecnológico, sistemas de comunicación alternativos, adaptación de textos, imágenes o señalética.
- Adaptaciones individualizadas. Incluyen la modificación de los elementos propios del currículum. Pueden ser no significativas, que implican modificaciones en las actividades, los tiempos, la metodología o el tipo de evaluación; o significativas, que afectan a los contenidos, objetivos o criterios de evaluación, manteniendo las competencias generales del título. A este respecto, la realización de adaptaciones curriculares significativas no está permitida en universidades públicas españolas, a no ser que las propias universidades dispongan de programas especiales que permitan la realización de las mismas.

Ahora bien, aunque los ajustes razonables son una buena medida para garantizar los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad del alumnado con discapacidad en la universidad, diversos autores coinciden en que no serían necesarios si se diseñasen los proyectos docentes teniendo en cuenta desde el inicio los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ya que este enfoque permite diseñar la enseñanza de manera que ningún estudiante se quede fuera de ella, permitiendo y garantizando la participación de todo el alumnado (Bunbury, 2020; Fichten et al., 2016; Schreiber, 2017).

Así pues, el DUA aparece como un enfoque que facilita la inclusión educativa en las aulas universitarias, huyendo de planes de estudios rígidos que dificultan el acceso y la participación de algunos estudiantes (CAST, 2018; Meyer et al., 2014) y evitando el tener que hacer ajustes sobre una planificación ya establecida. Este marco de aplicación se sustenta en tres principios fundamentales:

- Ofrecer múltiples formas de representación: Proporcionar opciones para la percepción, la comprensión, el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas.
- Ofrecer múltiples formas de expresión y acción: Proporcionar opciones para la interacción física, para la expresión y la comunicación y para facilitar las funciones ejecutivas.
- Ofrecer múltiples formas de motivación: Proporcionar diversas opciones para captar el interés, para la autorregulación y para mantener el esfuerzo y la persistencia.

A pesar de ser una línea de investigación reciente, diversos estudios se han centrado en conocer cómo se desarrolla el DUA en el marco de la Educación Superior (Boothe et al., 2018; Fleet y Kondrashov, 2019), así como en diseñar, implementar y evaluar programas de formación específicos en esta temática para el profesorado universitario (Hromalik et al., 2020; Hsiao et al., 2019; Moriña y Carballo, 2018; Rodesiler y McGuire, 2015). Estos estudios cobran especial relevancia, ya que, se ha podido comprobar que, en ocasiones, el profesorado muestra una actitud negativa, a veces por desconocimiento y falta de formación, para realizar ajustes razonables en sus materias conducentes a abordar las necesidades del alumnado con discapacidad (Banks, 2019; Hong, 2015; Lightfoot et al., 2018; Toutain, 2019).

Y es que, la formación del profesorado es un aspecto clave si se pretende avanzar hacia la inclusión del alumnado con discapacidad (Debrand y Salzberg, 2005; Lombardi et al., 2013), ya que la falta de capacitación del profesorado en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad puede suponer una barrera para estos estudiantes. Son muchos los estudios que evidencian esta necesidad de formación por parte del profesorado para atender correctamente al alumnado con discapacidad (Hsiao et al., 2019), y autores como Moriña y Carballo (2018) han encontrado en sus investigaciones que es el propio profesorado quien verbaliza su propia necesidad de formación específica para poder ajustar su actuación docente a las características de este alumnado, realizando así los ajustes razonables que sean necesarios.

A pesar de ello, existen estudios que han encontrado que el profesorado presenta actitudes generalmente positivas en la aplicación de estas modificaciones (Abdella, 2018; Elbeheri et al., 2018; Greenberger, 2016), las cuales reportan beneficios muy significativos para el alumnado, como el aumento del rendimiento, de la participación, de la expresión e incluso de las calificaciones de los estudiantes (Dalton, 2017; Schreuer y Sachs, 2014).

Para finalizar, cabe mencionar la escasez de investigaciones centradas en conocer los ajustes razonables que se realizan en las aulas universitarias (Melero et al., 2019; Sandoval et al., 2020), por lo que este trabajo contribuye a cubrir una laguna detectada en la literatura científica.

Este artículo tiene como objetivo analizar las creencias del profesorado sobre la necesidad de realizar ajustes en sus materias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes; conocer qué ajustes han llevado a la práctica en sus asignaturas cuando han tenido estudiantes con discapacidad; e identificar las dificultades o necesidades del profesorado para realizar estas modificaciones o ajustes. Tres preguntas de investigación guiaron el análisis: 1) ¿Qué opinión tiene el profesorado participante sobre la necesidad de realizar ajustes razonables en sus asignaturas?, 2) ¿Qué tipo de modificaciones ha realizado el profesorado universitario inclusivo para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad que cursa sus asignaturas? y 3) ¿Qué dificultades o necesidades encuentra el profesorado para realizar modificaciones en sus asignaturas?

## 2. Método

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia *“Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado (Ref. EDU2016-76587-R)”* financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y la Agencia Estatal de Investigación y cofinanciada por fondos FEDER, centrada en conocer las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de profesorado universitario que desarrolla prácticas inclusivas. En este artículo se analizan las creencias y las acciones de estos docentes.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo. Concretamente en el diseño de investigación biográfico–narrativo, centrado, en este caso, en la importancia de poner en primer plano la experiencia del profesorado universitario inclusivo. En este estudio participaron un total de 42 profesores de 6 universidades públicas españolas. En cuanto a la selección de los participantes, estos fueron seleccionados exclusivamente por estudiantes universitarios con discapacidad. Para ello, se pidió colaboración a los Servicios de Apoyo a la Discapacidad de las universidades participantes. El personal técnico de estos servicios contactó con los estudiantes con discapacidad y les proporcionó información sobre el proyecto para que nombraran de manera voluntaria a aquellos docentes que desarrollaban prácticas inclusivas. Para este fin, y tras la lectura de diversos estudios centrados en conocer las ca-

racterísticas de docentes inclusivos (por ejemplo, el estudio de Kioko y Makoelle (2014)), el equipo de investigación se reunió para fijar una serie de criterios que debían tener estos docentes y elaborar una lista que se proporcionó posteriormente al alumnado con discapacidad. Estos criterios de selección fueron los siguientes: *Cree en las posibilidades de todos los estudiantes; facilita los procesos de aprendizaje; su enseñanza es activa, utilizando diferentes estrategias metodológicas de enseñanza; muestra preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes; muestra flexibilidad, con voluntad de ayudar; motiva a los estudiantes; mantiene relaciones cercanas y favorece las interacciones entre estudiantes; te hace sentir que eres importante, que eres uno más en el aula; permite que los estudiantes participen en la clase y construir el conocimiento juntos; la comunicación que mantiene contigo y con tus compañeros es horizontal.*

Una vez que el alumnado proporcionó los nombres de aquellos docentes que desarrollaban prácticas inclusivas en sus aulas, se contactó con ellos y ellas mediante correo electrónico. Se contactó, en un principio, con un total de 66 docentes, de los que finalmente accedieron a participar 42. A estos 42 docentes se les envió una carta informativa del estudio y un documento de Consentimiento Informado que debían firmar para participar. La información personal de los participantes fue codificada y custodiada para cumplir con los criterios de anonimato y confidencialidad.

En cuanto al perfil de los participantes, del total de docentes (N=42), el 40,5% fueron hombres (N=17) y el 59,5% mujeres (N=25). En relación a la edad, esta oscilaba entre los 33 y los 59 años, siendo la media igual a 41,2 años. Respecto a la práctica docente, los participantes contaban entre 7 y 32 años de experiencia, siendo la media de 15,8 años de experiencia docente. Todo el profesorado participante tenía experiencia previa con estudiantes con discapacidad.

## *2.1. El contexto universitario español*

Los docentes que participaron en este estudio pertenecían a seis universidades públicas de España. Siguiendo la distribución realizada desde el Espacio Europeo de Educación Superior, las titulaciones universitarias oficiales se dividen en Estudios de Grado, de 4 años de duración, y Estudios de Posgrado, donde se enmarcan Másteres Universitarios y Estudios de Doctorado.

En España, el Real Decreto por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010, de 30 de diciembre), dispone que, dentro de la normativa establecida por las distintas universidades, se deben poner a disposi-

ción del alumnado con discapacidad los medios materiales, humanos y técnicos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades y la integración plena en la comunidad universitaria. De este modo, todas las universidades públicas disponen de Oficinas de Apoyo para el alumnado con discapacidad, las cuales se encargan de que estos estudiantes dispongan de los recursos necesarios para el desarrollo de su proceso de aprendizaje y asesoran al personal académico sobre los diferentes ajustes razonables que han de realizar, en el caso que sea necesario.

## *2.2. Instrumento de recogida de datos y procedimiento*

La investigación se realizó a partir de dos entrevistas individuales semiestructuradas diseñadas para el estudio donde se exploraron tres cuestiones: 1) Opinión sobre la necesidad de realizar ajustes razonables a estudiantes universitarios; 2) Ajustes razonables que el profesorado ha aplicado a sus materias para hacerlas accesibles al alumnado con discapacidad y 3) Necesidades o dificultades encontradas por el profesorado para ajustar su enseñanza a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Las entrevistas fueron realizadas por los miembros del equipo de investigación formados previamente para dicha tarea. La mayor parte de estas fueron realizadas cara a cara (n=34). No obstante, por dificultades diversas, a 6 profesores se les realizó la entrevista vía Skype y a 2 vía telefónica. Las entrevistas tuvieron una duración media de 90 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y los docentes mostraron por escrito su consentimiento a la grabación y el uso de los datos para la investigación. Además, este estudio cumplió con los requisitos éticos aprobados por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

## *2.3. Análisis de datos*

La información fue literalmente transcrita y analizada cualitativamente mediante un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió organizar y dar coherencia a la información recogida (Miles y Huberman, 1994). Las categorías y códigos utilizados para el análisis se muestran en la siguiente tabla (Tabla 1).

TABLA I. Categorías y códigos de análisis

Categoría	Subcategoría	Códigos
1. Creencias sobre adaptaciones curriculares.	1.1. Opinión adaptaciones.	COA1. Garantizar la inclusión de todo el alumnado.
		COA2. Garantizar la inclusión de todo el alumnado sin disminuir la exigencia.
		COA3. No necesidad de realizar adaptaciones.
2. Adaptaciones de la materia.	2.1. Adaptaciones.	CA1. Diseño de asignaturas siguiendo principios del DUA.
		CA2. Realización de adaptaciones de acceso.
		CA3. Realización de adaptaciones individuales.
	2.2. Dificultades adaptaciones.	CDA1. Necesidad de formación para realizar adaptaciones.
CDA2. Necesidad de información sobre las características del alumnado.		

Elaboración propia.

### 3. Resultados

Los resultados de este trabajo permiten conocer las creencias que tiene el profesorado inclusivo sobre la realización de ajustes razonables, así como las adaptaciones que han aplicado en sus materias para abordar las necesidades de estudiantes universitarios con discapacidad, y posibilitan detectar algunas necesidades o dificultades que tiene el profesorado cuando realiza modificaciones en sus asignaturas.

#### 3.1. Creencias del profesorado universitario sobre la necesidad de realizar ajustes razonables en el aula

El primer objetivo de este trabajo era analizar las creencias del profesorado sobre la necesidad de realizar ajustes razonables en sus materias.

En general, el profesorado participante presentaba una actitud positiva a realizar ajustes razonables en el aula. Entre los motivos con los que argumentaban la ne-

cesidad de realizar estos ajustes se encontraba, fundamentalmente, la necesidad de atender a la diversidad de todo el alumnado, independientemente de tener, o no, una discapacidad, garantizando así el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación.

*“Claro, es totalmente necesario, sí, sí, ya digo, para alumnos con discapacidad como si a lo mejor hay un alumno que, por lo que sea, pues no puede venir a clases porque tiene que trabajar, también hay que hacerle algún otro tipo de adaptación, o sea, que es totalmente fundamental”* (Participante 6).

*“Estoy firmemente a favor de las adaptaciones curriculares porque es que no creo que, porque un contenido no pueda ser visto por el alumno con discapacidad de la misma forma que otro, que ese alumno con discapacidad no tenga las mismas oportunidades de aprobar el examen, o lo que sea. Eso en todas las asignaturas. Bueno, podrá hacer y aprender otras cosas, y podrá ejercer”* (Participante 42).

No obstante, muchos de estos docentes incluían en sus argumentos una condición que debía cumplirse a la hora de realizar estos ajustes, y es que se garantizase que los ajustes no implicasen diferencias entre el alumnado que los requería y el resto de estudiantes, ya que esto perjudicaría al alumnado al que se le aplicasen estos ajustes, que podría autoperibirse diferente a los demás.

*“En la universidad, lo que pasa que una adaptación a nivel de contenidos no está contemplada. Entonces, es una adaptación a nivel estructural, de organización o de una pauta que necesiten. Pero, cuando hicimos la reunión estaba claro, los contenidos tenían que superarlos como cualquier otro”* (Participante 20).

*“Yo soy más partidario de adaptar aspectos de llegar al currículum común para todos, pero partiendo de que es importante que todo el mundo aprenda lo mismo, porque los estudiantes entienden enseguida que son diferentes, entonces, si tú trabajas de una forma diferente, la autoestima del propio alumno queda mal, pero la percepción que tiene el resto del alumnado de esta persona, también es bastante negativa. Lo que es eliminar o hacer algo diferente del resto, no soy nada partidario”* (Participante 21).

Solo un docente manifestaba que no era necesario realizar ajustes razonables en la universidad, argumentando, por un lado, que el excesivo número de estudiantes que existen en las aulas universitarias dificultaba la atención individualizada, y por otro, que existía una baja probabilidad de tener en el aula estudiantes con discapacidad.

*“Es que, yo no lo veo. No lo veo, no por nada, sino porque hay que ser realistas y porque tenemos una media de 70 alumnos por clase, y es raro que en la universidad te aparezcan casos de discapacidad”* (Participante 8).

### 3.2. Prácticas inclusivas en el aula. Ajustes razonables desarrollados por el profesorado inclusivo

El segundo objetivo de este estudio era conocer las modificaciones que el profesorado inclusivo ha llevado a cabo en sus asignaturas cuando han tenido estudiantes con discapacidad.

Del total de profesores, solo cuatro docentes han manifestado tener su asignatura diseñada desde el primer momento teniendo en cuenta los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, argumentando que, a pesar de ser una ardua tarea, el modelo permitía que todo el alumnado se sintiera incluido en el aula. Estos docentes contemplaban la diversidad que podía existir en un aula universitaria desde el primer momento en que diseñaban y recopilaban el contenido que iban a proporcionar al alumnado. A pesar de ello, durante el desarrollo de sus asignaturas, reconocían estar pendientes de las necesidades que pudieran surgir.

*"Intento trabajar, eso sí, con distintos materiales y de distintas maneras para atender a la mayor parte de situaciones diversas que tengo dentro de mi aula... Intento que los vídeos que pongo en clase estén subtítulados, trabajo con otro tipo de recursos audiovisuales y si tengo alguna necesidad le pongo también subtítulos y audio en voz, lo pongo con letras grandes ... Es decir, intento que el material esté adaptado a las múltiples realidades que pueda haber dentro de mi aula"* (Participante 12).

*"En nuestro caso no ha habido necesidad de adaptación. Nosotros hemos hecho un ajuste, hemos ajustado nuestra asignatura a todos y todas nuestras alumnas. Entonces, si es cierto que hemos estado supervisando el terreno"* (Participante 16).

Respecto a las adaptaciones de acceso, más de la mitad del profesorado reconoce haber realizado estas adaptaciones en sus materias, ya fuese a nivel físico, como, por ejemplo, buscando aulas accesibles o permitiendo al alumnado que lo necesitase, sentarse en las primeras filas del aula; o de acceso a la comunicación, adaptando textos o enviando el material al alumnado por adelantado para que el propio estudiante pudiese adaptarlo a sus necesidades (cambiando el tamaño y el tipo de letra, imprimiéndolo en papel si es necesario, etc.).

*"Por ejemplo, hay aulas que tienen las mesas o los pupitres fijos con sillas que se bajan, ¿no? Si no hay una mesa aparte suelta, una persona que viene en silla de ruedas no podría sentarse. Cuando tengo un aula donde hay una persona que no puede, o se busca otra mesa para que se pueda poner, o se solicita un cambio de aula porque hay aulas que sí están preparadas. El aula que te toca, te ha tocado, pero se reajusta, se cambia de lugar, se solicita otra aula..."* (Participante 35).

*"Pues, con los estudiantes que tenían discapacidad visual, he tenido que cambiar el formato de las presentaciones de Power Point, se las he dado con antelación, los he puesto en*

*primera fila en clase, si han necesitado subir hasta donde está la pantalla para ver más cerca, pues les he dado libertad para hacerlo. En las clases prácticas, por ejemplo, de natación, al quitarse las gafas, ya sí que no veían nada, entonces tenían recursos básicos, como, por ejemplo, poner un cono fluorescente al final de la piscina para que supieran cuantos metros le quedaban para el final y que no se golpearan...” (Participante 10).*

En cuanto a las adaptaciones individualizadas, algo más de un tercio del profesorado ha realizado modificaciones al diseño de su proyecto docente, incluyendo ajustes en los tiempos, actividades, metodología o tipo de evaluación. Estas adaptaciones, como puede apreciarse, no afectaban a los elementos básicos del currículum, por tanto, fueron adaptaciones individualizadas no significativas.

*“Pues, no ya tanto en los contenidos, porque el tema tiene unas características y todos lo pueden desarrollar, pero sí a nivel de adaptación de esos contenidos y, fundamentalmente, a nivel metodológico y a nivel de evaluación. En esos casos debe haber unas adaptaciones curriculares no significativas” (Participante 9).*

*“Una alumna con discapacidad visual, me pedía que le hiciera los exámenes con una letra más grande, y su quince o veinte por ciento más de tiempo en el examen. Y, al final, lo que hacía era convocarla a ella en mi despacho porque allí en Magisterio, los turnos de exámenes, es que se acaba el examen y se acaba, y viene el siguiente, entonces, no dispones de más tiempo. Pues yo la convocaba a ella y le hacía el mismo examen que a los demás, el mismo tipo, pero con su letra grande y con el tiempo extra que necesitase” (Participante 41).*

### 3.3. Dificultades manifiestas por parte del profesorado para realizar ajustes razonables

Respecto al tercer objetivo de este trabajo, muchos docentes han verbalizado necesidades y dificultades de diversa índole para realizar modificaciones en sus asignaturas, a pesar de considerar que la realización de dichas modificaciones o ajustes eran necesarias. Entre ellas, el profesorado verbalizaba la falta de formación que poseía para realizar estas modificaciones, lo que hacía que esta tarea les resultase difícil.

*“Hombre, me parecen necesarias, el problema es si estamos de verdad formados para poder hacerlas. Hay un problema en la universidad de desinformación, o sea, ¿qué haces, una adaptación para todos los tipos de discapacidad que te puedes encontrar?, ¿lo haces a posteriori, cuando has visto al alumno o a la alumna, y ya estás metido en la tarea de ochenta alumnos por clase?, es que, me parece complicado, pero creo que es necesario” (Participante 3).*

*“Mi opinión es que es fundamental hacer adaptaciones. Ahora, otro problema grande es que pienso que, en la universidad, los profesores no estamos formados para hacer adaptaciones curriculares. Creo que el profesor debe contar con un servicio de apoyo,*

*de asesoramiento, que ayude a hacer esas modificaciones, porque si no, el profesor nunca va a ser capaz de dar la talla en ese sentido” (Participante 11).*

Otra de las dificultades manifestadas por el profesorado estaba relacionada con la información que recibían sobre el alumnado con discapacidad que asistía a sus aulas. A este respecto, el profesorado argumentaba que, a veces, no llegaba la información sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad, y que, en otras ocasiones, la información proporcionada por parte de los Servicios de Atención a la Discapacidad llegaba durante el desarrollo de la asignatura, impidiendo así que pudiesen poner en marcha las acciones necesarias para incluir a estos estudiantes.

*“A veces me llega información del SACU, de algunos. De otros, pues me lo imagino, si no puede mover las manos, pues tendré que ayudarles a enfocar, ¿no?, si no pueden ver bien, pues lo mismo, ¿no?, otras veces me las he ingeniado yo” (Participante 1).*

*“Lo primero de todo, que los docentes sepan de su presencia, de su existencia, porque yo creo que es un problema importante que los docentes no sepan que tienen alumnos con discapacidad, y que los alumnos con discapacidad, por el motivo que sea, no se lo cuenten a sus profesores. Y, entonces, si no sabemos de su existencia, pues no se puede hacer nada” (Participante 41).*

## 4. Discusión y principales conclusiones

Los resultados obtenidos posibilitan extraer conclusiones muy interesantes con respecto a los objetivos planteados en este trabajo y responder a las preguntas de investigación propuestas al inicio de este trabajo. Han permitido conocer las creencias del profesorado acerca de la necesidad de realizar ajustes razonables en sus materias, así como aquellas acciones que ponen en práctica en el aula para incluir al alumnado con discapacidad. Además, han ayudado a detectar algunas necesidades que tiene el profesorado para hacer modificaciones en sus asignaturas, aspecto fundamental si se quiere avanzar hacia universidades más inclusivas.

### 4.1. ¿Qué opinión tiene el profesorado participante sobre la necesidad de realizar ajustes razonables en sus asignaturas?

Respecto al primer objetivo de este trabajo, que hace referencia a la opinión del profesorado sobre la realización de ajustes razonables en sus asignaturas, los resultados muestran actitudes muy positivas hacia esta cuestión, a diferencia de los resultados encontrados por Banks (2019), Lightfoot et al. (2018) o Toutain (2019).

El profesorado se muestra dispuesto a realizar las modificaciones necesarias, coincidiendo este dato con los hallados en trabajos previos (por ej., Abdella, 2018; Greenberger, 2016). Estos resultados pueden indicar una mayor sensibilidad de los participantes de este estudio ante la diversidad existente en las universidades españolas, frente a otros docentes de otros países tales como Estados Unidos o algunas regiones de Canadá (Banks, 2019; Lightfoot et al., 2018; Toutain, 2019). Además, algunas respuestas del profesorado aluden al principio de igualdad de oportunidades, principio inherente a la atención al alumnado con discapacidad, como se plantea tanto desde la Ley Orgánica de Universidades, (LOU, 4/2007, de 12 de abril) como desde el Real Decreto Legislativo por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (RDL 1/2013, de 29 de noviembre). Por su parte, y a pesar de la disposición positiva del profesorado hacia la realización de ajustes razonables que garanticen la inclusión de estudiantes con discapacidad, muchos docentes han puntualizado la necesidad de hacer estos ajustes teniendo en cuenta que no supongan en ningún momento una menor consideración al aprendizaje del alumnado, ni una disminución del nivel de exigencia, lo cual evidencia el compromiso del profesorado con la institución universitaria, considerada como la entidad educativa con mayor nivel de excelencia. Esta aportación es muy significativa, puesto que, sin conocerlo, el profesorado realiza una definición muy acertada de lo que supone realizar un ajuste razonable, en la línea de la definición que se refleja en la Guía de adaptaciones en la universidad, elaborada por la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU, 2017).

#### *4.2. ¿Qué tipo de modificaciones ha realizado el profesorado universitario inclusivo para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad que cursa sus asignaturas?*

En lo que respecta a las acciones realizadas por el profesorado para incluir al alumnado con discapacidad en las aulas universitarias –el segundo objetivo de este trabajo– los resultados revelan que el profesorado realiza, fundamentalmente, adaptaciones de acceso, sin tener que realizar ajustes individuales sobre los elementos no prescriptivos o básicos del currículum. Dentro de estas adaptaciones de acceso, las adaptaciones de acceso a la comunicación son las más utilizadas, las cuales facilitan al alumnado la lectura y el manejo de textos, documentos y del contenido básico de las asignaturas. Estos resultados coinciden con los hallazgos de otros estudios centrados en estudiar los tipos de ajustes razonables que recibe el alumnado con discapacidad en la universidad, entre los cuales, destaca el trabajo de Mbuvha (2019). Con ello, desde este trabajo se pretende hacer un lla-

mamiento a la calma hacia aquel profesorado inexperto o que se muestra reticente a realizar modificaciones en sus asignaturas, por cuestiones de cualquier índole, puesto que estos ajustes, en su mayoría, no requieren un gran esfuerzo por parte del profesorado y consiguen facilitar la trayectoria académica de este alumnado.

Por otro lado, y en la línea de las aportaciones de Bunbury (2020) o Schreiber (2017), es importante destacar la importancia que tiene diseñar las asignaturas desde el inicio siguiendo los principios del DUA, ya que esto evitaría tener que realizar ajustes sobre una asignatura ya planificada. A este respecto, como hace constar el análisis de los resultados de este estudio, del total del profesorado participante, solo cuatro ha planificado su asignatura teniendo en consideración la diversidad existente en las aulas desde el inicio, sin tener que hacer cambios sustanciales durante el desarrollo de su práctica docente. Esto puede deberse a la reciente aparición de esta línea de investigación y a los escasos estudios centrados en la aplicación de DUA en Educación Superior (Boothe et al., 2018; Fleet y Kondrashov, 2019). Con ello, desde este estudio se recomienda a las universidades, la creación de sólidos planes de formación continua para el profesorado, que aborden cuestiones relacionadas con el Diseño Universal de Aprendizaje y su aplicación en el aula.

#### *4.3. ¿Qué dificultades o necesidades encuentra el profesorado para realizar modificaciones en sus asignaturas?*

Respecto al tercer objetivo de este trabajo, se hace necesario abordar las dificultades que ha encontrado el profesorado para poder ajustar su enseñanza a las necesidades del alumnado con discapacidad, ya que merecen ser consideradas si se pretende avanzar hacia una Pedagogía Inclusiva en la universidad. Entre estas dificultades, el propio profesorado destaca su falta de formación especializada en atención al alumnado con discapacidad, hallazgo que coincide con las aportaciones de Moriña y Carballo (2018). Es por ello, que en este estudio se recomienda que se forme al profesorado sobre cómo enseñar y apoyar a los estudiantes con discapacidades, ya que esto mejoraría la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de estos estudiantes.

El profesorado ha verbalizado que, en ocasiones, la información que reciben desde las Unidades de Apoyo al alumnado con discapacidad (encargadas de indicar los apoyos que necesita el alumnado con discapacidad, siempre que el alumnado comunique su condición y las adaptaciones que necesita) llega durante el desarrollo de las distintas asignaturas, lo cual dificulta que los apoyos se puedan

ofrecer en tiempo y forma. Una posible solución para cubrir esta necesidad sería la contratación de más personal especializado en estas oficinas para agilizar los trámites conducentes a cubrir las necesidades del alumnado con discapacidad, la creación de sub-oficinas en cada una de las facultades, la mejora de los canales de comunicación para informar al profesorado sobre las características y necesidades del alumnado con discapacidad o la inclusión de planes de formación continua que contemplen la atención a la diversidad o la formación en materia de discapacidad (Autor, 2021).

A modo de síntesis, el estudio aporta algunas claves prácticas para seguir avanzando hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad. A pesar de que el profesorado muestra actitudes positivas hacia la realización de modificaciones en sus asignaturas, admite tener ciertas dificultades para realizarlas, como la falta de formación en esta línea, o la falta de información sobre las necesidades de su alumnado al inicio de curso. Por su parte, entre las acciones realizadas, las adaptaciones de acceso a la comunicación son las más demandadas por el alumnado con discapacidad, aspecto tranquilizador, ya que indica que los ajustes que precisa el alumnado son sencillos en su mayoría, sin requerir grandes esfuerzos por parte del profesorado, ni grandes cambios en los proyectos docentes de las asignaturas. Con todo esto, se recomienda al personal encargado de tomar decisiones en las distintas universidades, la creación, por un lado, de planes de formación sólidos, centrados en Atención a la Diversidad del alumnado universitario y en el Diseño Universal de Aprendizaje, entre otras temáticas relacionadas; y por otro, la contratación de más personal técnico en los Servicios de Apoyo al alumnado con Discapacidad, o la creación de unidades de apoyo en las distintas facultades, para garantizar que el soporte que se proporciona tanto al alumnado con discapacidad como al profesorado, es adecuado y se ofrece con suficiente antelación para poder ajustar la enseñanza.

## 5. Referencias bibliográficas

ABDELLA, A. S. (2018). "Instructors' Willingness to Provide Instructional Accommodations for Students with Disabilities in Selected Universities of Ethiopia". *International Journal of Inclusive Education*, 22, 671–682. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396501>

ALCANTUD, F., ÁVILA, V., y ASENSI, M, C. (2000). Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia: Universitat de València. Recuperado de: [http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/108610\\_A4B3DF5Cd01.pdf](http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/108610_A4B3DF5Cd01.pdf)

- BANKS, J. (2019). "Are We Ready: Faculty Perceptions of Postsecondary Students with Learning Disabilities at a Historically Black University". *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(4), 297–306. <https://doi.org/10.1037/dhe0000100>
- BOOTHE, K. A., LOHMANN, M. J., DONNELL, K. A., & HALL, D. D. (2018). "Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom". *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1–13.
- BUNBURY, S. (2020). "Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?". *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines. Version 2.2. Wakefield, MA. Recuperado de: <http://udlguidelines.cast.org/>
- DALTON, E. M., (2017). "Beyond Universal Design for Learning: Guiding Principles to Reduce Barriers to Digital & Media Literacy Competence". *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 17–29. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-09-02-02>
- DEBRAND, C. C., & SALZBERG, C. L. (2005). "A Validated Curriculum to Provide Training to Faculty regarding Students with Disabilities in Higher Education". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49–61. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846380.pdf>
- DEFEZ, A. (2005). "¿Qué es una creencia?". *Logos. Anales Del Seminario De Metafísica*, 38, 199–221. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0505110199A/15904>
- ELBEHERI, G., EVERATT, J., THEOFANIDES, F., MAHFOUDHI, A., & AL MUHAREB, K. (2018). "Attitudes of academics to special needs accommodations in Kuwait". *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1508517>
- FICHTEN, C. S., HEIMAN, T., HAVEL, A., JORGENSEN, M., BUDD, J., & KING, L. (2016). "Sustainability of Disability-Related Services in Canada and Israel: Will the Real Universal Design Please Stand Up?". *Exceptionality Education International*, 26(1), 19–35. <https://doi.org/10.5206/eei.v26i1.7733>
- FLEET, C., & KONDRASHOV, O. (2019). "Universal Design on University Campuses: A Literature Review". *Exceptionality Education International*, 29(1), 136–148. Recuperado de: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/11125/8803>

FLORIAN, L. (2014). "What counts as evidence of inclusive education?" *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–295. doi:10.1080/08856257.2014.933551

FUNDACIÓN UNIVERSIA (2018). "Universidad y Discapacidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad". [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Fundacion\\_IVEstudio\\_AAFF.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Fundacion_IVEstudio_AAFF.pdf)

GAIRÍN, J., MUÑOZ, J. L., GALÁN-MAÑAS, A., FERNÁNDEZ, M., y SANAHUJA, J. (2013). "El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 89–108. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2013/147497/revnacimiento\\_a2013v6n3p89.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2013/147497/revnacimiento_a2013v6n3p89.pdf)

GALE, T., & MILLS, C. (2013). "Creating Spaces in Higher Education for Marginalised Australians: Principles for Socially Inclusive Pedagogies". *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7–19. <https://doi.org/10.111120/ells.2013.00008>

GIBSON, S. (2015). "When Rights Are Not Enough: What is? Moving towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities". *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>

GREENBERGER, L. (2016). "Faculty Attitudes toward Students with Disabilities at an Israeli Leading Technology Institute". *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2016-V21-11-6814>

HONG, B. S. (2015). "Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education". *Journal of College Student Development*, 56(3), 209–226. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2015.0032>

HROMALIK, C. D., MYHILL, W. N., & CARR, N. R. (2020). "ALL Faculty Should Take This": A Universal Design for Learning Training for Community College Faculty". *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 64(1), 91–104. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00439-6>

HSIAO, F., BURGSTALLER, S., JOHNSON, T., NUSS, D., & DOHERTY, M. (2019). "Promoting an Accessible Learning Environment for Students with Disabilities via Faculty Development (Practice Brief)". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(1), 91–99. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217448.pdf>

- KIOKO, V., & MAKOELE, T. (2014). "Inclusion in Higher Education: Learning Experiences of Disabled Students at Winchester University". *International Education Studies*, 7(6), 106–116. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n6p106>
- LANGØRGEN, E., & MAGNUS, E. (2018). "We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian higher education". *Disability & Society*, 33(4), 598–617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241 a 16260. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- LIGHTFOOT, A., JANEMI, R., & RUDMAN, D. L. (2018). "Perspectives of North American Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Scoping Review". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 57–74. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182368.pdf>
- LOMBARDI, A., MURRAY, C., & DALLAS, B. (2013). "University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf>
- MELERO, N., MORIÑA, A., y PERERA, V. H. (2019). "Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad". *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240016. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory & Practice*. CAST Professional Publishing.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Ed). Sage Publications.
- MORIÑA, A. (2020). "Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review". *Pedagogika*, 140(4), 134–154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140>
- MORIÑA, A., CORTÉS-VEGA, M. D., & MOLINA, V. M. (2015). "Faculty training: An Unavoidable Requirement for Approaching More Inclusive University Classrooms". *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795–806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>

MORIÑA, A. y CARBALLO, R. (2018). "Profesorado Universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación". *Psicología Escolar e Educativa*, 22(Núm. Especial), 87–95. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018053>

MORIÑA, A., PERERA, V. H., & MELERO, A. (2020). "Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities". *British Journal of Special Education*, 47(1), 6–23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>

MBUVHA, T. (2019) "Kinds of Support Offered by the Disability Unit to Students with Disabilities at Institutions of Higher Learning in South Africa: A Case Study of the University of Venda". *Journal of Student Affairs in Africa*, 7(2), 57–73. <https://doi.org/10.24085/jjaa.v7i2.3825>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, pp.109353 a 109380. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, de 3 de diciembre de 2013, pp. 95635 a 95673. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/dof/spa/pdf>

RODESILER, C., & MCGUIRE, J. (2015). "Ideas in Practice: Professional Development to Promote Universal Design for Instruction". *Journal of Developmental Education*, 38(2), 24–31. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/24614043>

ROUSE, M. (2009). "Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education". *Education in the North*, 16, 6–13.

SÁNCHEZ DÍAZ, M. N. & MORGADO, B. (en prensa). "Moving toward the inclusion of university students with disabilities. Barriers, facilitators and recommendations identified by inclusive faculty". *The Journal of Continuing Higher Education*.

SANDOVAL, M., MORGADO, B., & DOMÉNECH, A. (2020). "University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments", *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>

SAPDU (2017). Guía de Adaptaciones en la Universidad. Recuperado de: [http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/Guia%20de%20adaptaciones\\_DIGITAL.pdf](http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf)

SCHREIBER, J. (2017). "Universal Design for Learning: A Student-Centered Curriculum Perspective". *Curriculum and Teaching*, 32(2), 89-98. <https://doi.org/10.7459/ct/32.2.06>

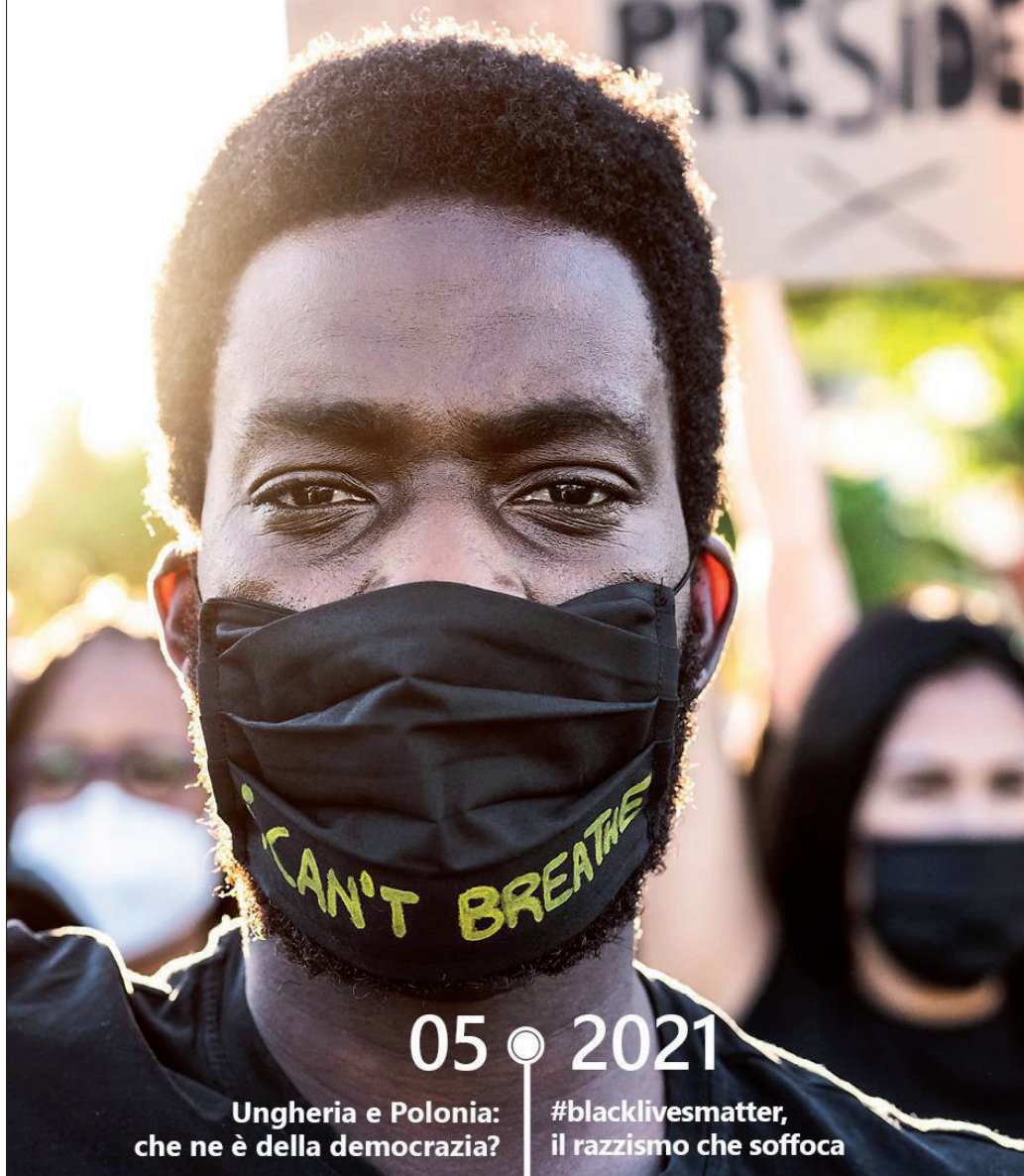
SCHREUER, N., & SACHS, D. (2014). "Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher Education". *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 27-40. doi:10.3233/JVR-130665

SEALE, J., COLWELL, C., COUGHLAN, T., HEIMAN, T., KASPI-TSAHOR, D., & OLENIK-SHEMESH, D. (2020). "'Dreaming in colour': disabled higher Education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Education and Information Technologies*". <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>

TOUTAIN, C. (2019). "Barriers to Accommodations for Students with Disabilities in Higher Education: A Literature Review". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(3), 297-310. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236832.pdf>

# aggiornamenti sociali

scoprire legami in un  
mondo che cambia



05 ● 2021

Ungheria e Polonia:  
che ne è della democrazia?

#blacklivesmatter,  
il razzismo che soffoca

## ESTUDIOS

---

### Propuestas para garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles (ODS 12)<sup>1</sup>

Mónica García Goldar<sup>2</sup>

**Resumen:** En este trabajo partimos del contexto social actual (sobreconsumismo, obsolescencia programada, etc.) para ilustrar la escasa orientación de ciertas normas del Derecho europeo de consumo hacia la sostenibilidad; hecho que contrasta con la aprobación por parte de las instituciones europeas de dos planes de acción para la economía circular (en 2015 y en 2020) que no se han visto reflejados en la reciente Directiva 2019/771, de 20 de mayo, sobre determinados aspectos de los contratos de compraventa de bienes. Por fortuna, y a pesar de que esta Directiva es de armonización máxima, se concede un cierto margen de maniobra en favor de los Estados miembros, que podrán establecer periodos más largos de responsabilidad, como así sería lo deseable. Por último, también haremos referencia a la posibilidad de que el mercado se vaya autodirigiendo hacia la circularidad, toda vez que existe en la actualidad una mayor demanda por productos sostenibles.

**Palabras clave:** *sobreconsumismo; obsolescencia; economía circular; garantías; productos; sostenibilidad.*

**Fecha de recepción:** 15 de marzo de 2021<sup>3</sup>.

**Fecha de admisión definitiva:** 15 de abril de 2021.

---

<sup>1</sup> Primer Premio en la segunda edición del Premio Universidad Loyola a la Investigación en Desarrollo.

<sup>2</sup> Universidad de Santiago de Compostela.

<sup>3</sup> Fecha de cierre de la convocatoria de la segunda edición del Premio Universidad Loyola a la Investigación en Desarrollo.

### Proposals to guarantee sustainable consumption and production models (SDG 12)

**Abstract:** This work takes the current social context (overconsumption, programmed obsolescence, etc.) as a starting point in order to illustrate the lack of focus on sustainability reflected in certain European legal standards; a fact that contrasts with the approval by European institutions of two action plans for the circular economy (in 2015 and 2020) that were not reflected in the recent Directive 2019/771, May 20th, which regulates certain aspects concerning contracts for the sale of goods. Fortunately, and despite the fact that this Directive is geared toward maximum harmonisation, member countries will retain a certain margin for manoeuvre that will allow them to establish longer liability periods, which is desirable. Lastly, we will contemplate the possibility of the market moving towards circularity, as demand for sustainable products is growing.

**Key words:** *overconsumption; obsolescence; circular economy; warranties; products; sustainability.*

### Propositions pour garantir des modèles de consommation et production durables (ODD 12)

**Résumé:** Dans ce travail nous partons du contexte social actuel (surconsommation, obsolescence programmée, etc.) pour illustrer la faible orientation de certains règlements du droit européen de la consommation vers la durabilité; un fait qui contraste avec l'approbation par les institutions européennes de deux plans d'action pour l'économie circulaire (en 2015 et en 2020), qui n'ont pas été prises en compte dans la récente directive 2019/771 du 20 mai 2019 sur certains aspects des contrats de vente de biens. Heureusement, et malgré le fait que cette directive soit d'harmonisation maximale, une certaine marge de manœuvre est accordée aux États membres, qui pourront établir des périodes de responsabilité plus longues, comme il serait souhaitable. Enfin, nous évoquons également la possibilité que le marché évolue vers la circularité en raison d'une demande croissante de produits durables.

**Mots clé:** *surconsommation, obsolescence, économie circulaire, garanties, produits, durabilité.*

## I. Introducción

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" en la que se contemplan un total de 17 objetivos, todos ellos de gran trascendencia, como poner fin a la pobreza (objetivo 1), lograr la igualdad de género (objetivo 5) o reducir la desigualdad en los países y entre ellos (objetivo 10). También importante es el objetivo número 12, relativo a garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. Pues bien, el cometido de las páginas que siguen es mostrar la necesidad de que dichos objetivos se acompañen de medidas legislativas reales en materia de consumo, ya que de nada sirve informar y empoderar a las personas para que adopten pautas de consumo más sostenibles

(sub-propósito 12.8) si, por ejemplo, el plazo de garantía para los bienes de consumo (incluso los duraderos) sigue siendo tan exiguo que obliga a los consumidores a que, una vez superado aquel, compren otro bien cuando el que tienen deja de funcionar correctamente.

## 2. El contexto actual: sociedad sobreconsumista y obsolescencia programada

El Nuevo Plan de acción para la economía circular por una Europa más limpia y más competitiva (2020) comienza con una demoledora sentencia: “Sólo tenemos una Tierra, pero en 2050 el consumo mundial será el equivalente al de tres planetas”. Es difícil determinar en qué momento exacto nos convertimos en la denominada “sociedad de consumo”; proceso que Bauman (2006) describe como paso de la sociedad de productores a la sociedad de consumidores. Además, este cambio no se redujo únicamente a la (mayor) cantidad de productos o servicios consumidos, sino también, y lo que es quizá peor, a la (peor) calidad de lo que consumimos. Tras la Revolución Industrial y hasta principios del siglo XX, los fabricantes solían producir objetos para satisfacer nuestras necesidades; objetos cuya cualidad inherente era la durabilidad –cuanto más resistente al paso del tiempo era un producto, mayor era la valoración por parte de los consumidores–. Muy a la inversa, hoy en día se generan necesidades que sólo se satisfacen con determinados productos los cuales son, a su vez, mucho menos duraderos (Norma Martínez y Margarita Porcelli, 2016, 336–339). Esta nueva jerarquía de valores, heredada del denominado “síndrome consumista”, ha depreciado la durabilidad y sobrevalorado la fugacidad; además, ha hecho que la apropiación, seguida de una rápida eliminación de los residuos, sea la premisa de la que parte, exaltando la rapidez, el exceso y el desperdicio (Bauman, 2006).

He aquí el principal problema: el consumo se ha transformado en consumismo. Ambos conceptos no tienen nada que ver: el consumo es la acción destinada a satisfacer las necesidades inmediatas del ser humano y el consumismo es el consumo de productos no necesarios y rápidamente sustituibles por otros (Ribeiro Freyesleben y Maas Dos Anjos, 2018, 812). Si esto sólo tuviese repercusiones (positivas) en el crecimiento económico, no habría razones para alarmarse; el problema es que el consumismo exacerbado degrada el medio ambiente (Norma Martínez y Margarita Porcelli, 2016, 337). Pues bien, dentro de las posibles causas que explicarían este cambio social se encuentra la introducción de ciertas prácticas comerciales deshonestas como la obsolescencia programada.

La obsolescencia programada es un término bastante auto-descriptivo: se trata de la pérdida de funcionalidad de un producto (obsolescencia) que se introduce en el diseño de forma intencional (programada), para que la vida útil se reduzca considerablemente; se trata, pues, de una caducidad deliberada (Norma Martínez y Margarita Porcelli, 2016, 341). El momento de su aparición se remonta a comienzos del siglo XX, cuando un agente inmobiliario propuso su introducción para terminar con la crisis de la Gran Depresión, y en 1954 alcanzó su mayor popularidad, cuando Brooks Stevens dio una conferencia sobre la nueva producción en masa (Norma Martínez y Margarita Porcelli, 2016, 342). Su finalidad es eminentemente económica, pues consiste en

*asegurar que los consumidores acudan al mercado una y otra vez a adquirir productos semejantes más actuales y renovados que presten la misma funcionalidad –o una similar–, al observar que aquellos que ya poseen, han devenido obsoletos. Las empresas logran así, mediante este estímulo singular, incrementar la tasa de reposición de los bienes que producen y aumentar los beneficios de todas las industrias (Soto Pineda, 2015, 3).*

El sociólogo Packard distinguió en *The waste makers* (1960) hasta tres tipos de obsolescencia. En primer lugar, la obsolescencia de calidad o planificada es aquella que reduce deliberadamente la vida útil del producto, que se proyecta para deteriorarse en un tiempo menor del que llevaría normalmente. En segundo lugar, la obsolescencia funcional es la que se da cuando un producto queda desfasado porque se introduce otro en el mercado que funciona mejor. Por último, la obsolescencia de deseabilidad es la que se produce en nuestras mentes cuando, a pesar de que el producto sigue funcionando correctamente, pasamos a considerarlo anticuado. En la actualidad, y debido al proceso de digitalización en que nuestra sociedad se halla inmersa, se han distinguido dos nuevos tipos de obsolescencia: el primero sería la obsolescencia por incompatibilidad o informática, como es el caso, por ejemplo, de un programa informático que deja de funcionar al actualizarse el sistema operativo; el segundo, la obsolescencia indirecta, que deriva de la imposibilidad de reparar un producto por falta de piezas de recambio adecuadas o por resultar imposible la reparación (Libaert & Haber, 2014).

De los cinco tipos de obsolescencia que existen, quizás el menos preocupante sea la **obsolescencia técnica o funcional**, siempre y cuando haga referencia a una mejora sustancial (y no meramente superflua o visual) del producto. En este sentido, cabe traer a colación el estudio de Vidalenc y Meunier (2014, 14–17), que al analizar si los productos de consumo más duraderos son mejores para el medio ambiente, los clasifican en dos categorías: en primer lugar estarían los productos que generan un 80% del impacto ambiental en la etapa de su utilización (por ejemplo los electrodomésticos) y en segundo lugar, los productos que generan un 80% del impacto ambiental en la etapa de su fabricación, como por ejemplo la

vestimenta, los ordenadores o los smartphones. Si una nueva tecnología permite economizar el gasto energético anual de ese producto, sería interesante acelerar el recambio y no alargar la vida de ese producto; por lo tanto, la obsolescencia técnica puede ser, en algunos casos, beneficiosa para el medio ambiente. Con igual criterio, entendemos que evitar la **obsolescencia informática** podría no sólo resultar complicado, sino también arriesgado, si con ello dejamos de beneficiarnos de las ventajas que ciertos tipos de progreso pueden representar para nuestro día a día.

Más perniciosos parecen los otros tres tipos de obsolescencia. La **obsolescencia de calidad, prematura o propiamente planificada** presenta varias aristas y preocupa desde hace años –por sus efectos nocivos al ambiente– a economistas, sociólogos, ingenieros y juristas. Desde luego, existen motivos más que fundados para que este tipo de obsolescencia genere preocupación, y por ello, no debe extrañar que se empiecen a tomar medidas serias para erradicar esta práctica comercial tan extendida. Destacan, en este sentido, las medidas adoptadas en Francia en contra de la obsolescencia programada, donde se tipifica como delito (por todos, Santamaría Arinas, 2019, 3).

Otro tipo de obsolescencia que también debe alarmarnos es la **obsolescencia estética, psicológica o de deseabilidad**, y que es más difícil (por no decir imposible) de sancionar. Parece que ya Packard supo ver, en *The waste makers* (1960), que tal vez era esta forma de obsolescencia la que más debía preocupar, pues a ella le dedicó un capítulo entero de su obra. Para este autor no cabe duda de que la sensación de desapego que se genera en algunos consumidores proviene de los propios comerciantes, que a menudo incorporan pequeños cambios de estilo para que aquellos sientan la necesidad de tener la más reciente versión. La obsolescencia psicológica se interrelaciona de forma acusada con el fenómeno social de las modas: en la moda, como en la modernidad, lo nuevo es preferido a lo viejo. Una de las funciones de la moda es precisamente atribuir a los objetos un valor simbólico que, adecuado a las referencias culturales de la sociedad, permite al consumidor la afirmación de su personalidad (Mesacasa, Corona y Mello, 2010, 2–4). Por ello, la obsolescencia psicológica es común en la industria de la moda, pero las principales empresas de tecnología, imitando a aquella, llevan años produciendo modelos nuevos con algún añadido que aparentemente los hace más novedosos (Norma Martínez y Margarita Porcelli, 2016, 347; Soto Pineda, 2015, 3). En esta tesitura, los consumidores no deben ser vistos como agentes responsables, sino como un colectivo social que debe ser tutelado por el ordenamiento jurídico; como dicen Pantzar & Suljada (2020, 13), es difícil hacer responsables a los consumidores del cambio transformacional mientras las palancas del mercado y de la sociedad sigan incentivándoles a incrementar sus niveles de consumo.

Por último (pero no por ello menos alarmante), la **obsolescencia indirecta** también repercute negativamente en el sobreconsumismo, haciendo muy difícil o casi imposible la reparación de ciertos productos. Un claro ejemplo lo encontramos en la multinacional *Apple* cuya política empresarial se ha visto cuestionada desde 2001 por ser contraria a la protección de consumidores, la defensa de la competencia y la protección medioambiental. Soto Pineda (2015, 4) trae a colación algunas de sus conductas más problemáticas, como las modificaciones que la multinacional hizo de los tornillos de algunos de sus productos o los adaptadores de corriente, que son modificados de forma reiterada; también menciona el asunto *Westley vs. Apple Computer Inc* (año 2003), relativo a la duración limitada de las baterías de litio de los iPod de las dos primeras generaciones y la imposibilidad de refacción de estos.

Como se puede ver, existen muchas formas de obsolescencia, aunque la más conocida es la programada; sin embargo, y aunque la percepción sobre ella es manifiesta y genera rechazo, lo cierto es que crea en los consumidores cierto nivel de vacilación y resignación, pues interpretan que es una realidad empresarial indubitada ante la cual son pocas las acciones de hecho y de derecho que se pueden ejercer (Soto Pineda, 2015, 2). Esto, por fortuna, no es cierto. Existe una alternativa posible: el consumo sostenible, que precisa de un nueva figura de consumidor: responsable, solidario, consciente de sus acciones y de la posibilidad de incidir en los hábitos sociales, económicos y ambientales. El consumo sostenible es a la vez consumo crítico y consumo ético (Norma Martínez y Margarita Porcelli, 2016, 366), y representa uno de los ejes fundamentales de la economía circular, basada en el principio de nada perder y todo transformar, en clara contraposición a la economía lineal, basada en la línea de producción: extraer, producir, usar y tirar (De Boeck, 2019, 185; Mak & Terryn, 2020, 229).

La economía circular es el único modelo que tiene sentido para el futuro a largo plazo (Schally, 2019, 5), pues se concibe como proyecto multi-R: repensar, rediseñar, reestructurar, reparar, redistribuir, reducir, reutilizar, reciclar, recuperar energía (Ribeiro Freyesleben y Maas Dos Anjos, 2018, 825–826). Es un concepto que la Unión Europea maneja al menos desde 2005 y que ha dado lugar a más de cien definiciones (Santamaría Arinas, 2019, 3), pero que viene a ser el resultado de los discursos que emergieron en años recientes y que pretenden lograr sinergias “win-win” entre el crecimiento económico y la protección medioambiental (Hobson, 2013, 1085).

La importancia de esta transición económica es tal que las instituciones europeas aprobaron dos planes de acción para hacerla realidad: el primero, a finales de

2015, titulado “Cerrar el círculo: un plan de acción de la UE para la economía circular”, en el que se abordaba, por fin, la necesidad de transitar hacia un modelo de crecimiento económico sostenible. En dicho documento se establecieron las bases que regirían la transformación, abarcando todo el proceso relativo al diseño/producción, consumo y gestión de residuos, e incluyendo medidas específicas para ciertas áreas prioritarias (plásticos, materias primas críticas, etc.). En lo que a consumo se refiere, el plan consideraba, muy acertadamente, que las decisiones de millones de consumidores podrían repercutir en apoyo o detrimento de la economía circular; decisiones que se toman con base en diversos criterios, como la variedad, el precio y la información a la que se tiene acceso. Casi cinco años después, en marzo de 2020, la Comisión lanzó el “Nuevo Plan de acción para la economía circular por una Europa más limpia y más competitiva”, y que sigue, a grandes rasgos, el mismo esquema que el anterior Plan. Entre sus objetivos, se encuentran la transformación de las pautas de consumo para evitar que se produzcan residuos, mejorar la durabilidad, reutilizabilidad, actualizabilidad y reparabilidad de los productos, así como limitar el uso de productos de un solo uso y contrarrestar la obsolescencia programada. Se considera esencial empoderar a los consumidores y brindarles oportunidades de ahorro, garantizando que estos reciban información viable sobre la vida útil y sobre la disponibilidad de servicios de reparación, piezas de recambio y manuales de reparación. Pero, como dijimos, todos estos propósitos necesitan de medidas y cambios reales en la legislación de consumo, para no correr el riesgo de quedar en una mera declaración de intenciones. Pasamos, pues, a analizar en qué medida se han incorporado estos objetivos de sostenibilidad a la reciente Directiva (UE) 2019/771, de 20 de mayo, relativa a determinados aspectos de los contratos de compraventa de bienes, por la que se deroga la Directiva 1999/44/CE.

### **3. El régimen de conformidad en la compraventa de bienes de consumo**

#### *3.1. La transición de la Directiva 1999/44/CE a la Directiva (UE) 2019/771*

El régimen de garantías en la compraventa de bienes de consumo se asienta actualmente sobre las bases establecidas en la Directiva 1999/44/CE. A grandes rasgos, esta Directiva establece la obligación a cargo del vendedor de entregar al consumidor un bien que sea conforme con el contrato de compraventa (artículo 2); es decir, que se ajuste a la descripción realizada por el vendedor y sea apto para

el uso especial requerido por el consumidor (conformidad subjetiva), y también que presente la calidad y las prestaciones habituales de un bien del mismo tipo y sea apto para los usos a que ordinariamente se destinan los bienes del mismo tipo (conformidad objetiva). En caso de falta de conformidad, el artículo 3 determina cuáles son los derechos del consumidor, que podrá: en primer lugar, exigir al vendedor que repare el bien o que lo sustituya sin cargo alguno, en un plazo razonable, y sin mayores inconvenientes para el consumidor, salvo cuando ello resulte imposible o desproporcionado; en segundo lugar, solicitar una reducción adecuada del precio o la resolución del contrato.

El plazo por el que el vendedor resulta responsable por la falta de conformidad es de dos años según el artículo 5; precepto que también indica que, salvo prueba en contrario, se presumirá que las faltas de conformidad que se manifiesten en un período de seis meses a partir de la entrega del bien ya existían en esa fecha. La extensión de ambos plazos es bastante exigua, pero como bien dice Mazeika (2019, 14), el marco legal que se estableció en la Directiva 1999/44/CE nunca pretendió promover los objetivos de la economía circular, pues por aquel entonces, dicha noción apenas existía.

Debe destacarse, de otra parte, que el objetivo de esta Directiva no era unificar, sino simplemente

*aproximar las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros sobre determinados aspectos de la venta y de las garantías de los bienes de consumo, con el fin de garantizar un nivel mínimo uniforme de protección de los consumidores en el marco del mercado interior (artículo 1).*

Se trata, pues, de una Directiva de armonización mínima, que permite a los Estados miembros adoptar o mantener “disposiciones más exigentes, compatibles con el Tratado, para garantizar al consumidor un nivel de protección más elevado” (artículo 8). En el proceso de transposición de esta Directiva, algunos Estados miembros decidieron hacer uso de esta opción, estableciendo un régimen de garantías más favorable para el consumidor, pero las progresivas divergencias que se fueron observando pasaron a representar, con el tiempo, un obstáculo al mercado interior. Como consecuencia de ello, y veinte años después, se aprobó la Directiva (UE) 2019/771, que vino a derogar la Directiva 1999/44/CE. La principal razón que se adujo para la revisión de la normativa se encuentra en los considerandos 6 a 8, y no es otra que la referida fragmentación jurídica, ya que las disposiciones nacionales que transpusieron la Directiva 1999/44/CE “difieren significativamente en la actualidad en cuanto a los elementos esenciales, como la ausencia o la existencia de una jerarquía entre las medidas correctoras”. Dispa-

ridades que pueden afectar negativamente a las empresas y a los consumidores: a las empresas, porque los costes adicionales que implican podrían llevarlas a preferir seguir operando a nivel nacional, perdiendo oportunidades para la expansión comercial; a los consumidores, porque la fragmentación también afecta negativamente a sus niveles de confianza en el comercio transfronterizo, por la incertidumbre respecto de sus derechos contractuales.

Esta situación se ha intentado corregir por la nueva Directiva (UE) 2019/771 a través de un nivel de armonización máximo, tal y como se establece en el artículo 4:

*Los Estados miembros no podrán mantener o introducir, en su Derecho nacional, disposiciones que se aparten de las establecidas en la presente Directiva, en particular disposiciones más o menos estrictas para garantizar un diferente nivel de protección de los consumidores, salvo que se disponga de otro modo en la presente Directiva;*

nótese, sin embargo, que son varias las excepciones a este propósito de uniformidad.

### 3.2. La Directiva (UE) 2019/771 y el novedoso criterio de la durabilidad

La Directiva (UE) 2019/771, de 20 de mayo, relativa a determinados aspectos de los contratos de compraventa de bienes (en adelante, DCB) todavía está en proceso de transposición por parte de los Estados miembros, que podrán hacerlo hasta el 1 de julio de 2021 (aunque las normas de transposición no serán aplicables hasta el 1 de enero de 2022); pero ello no nos impide analizar si esta actualización sobre las garantías legales es más compatible con los objetivos de sostenibilidad. Una de las primeras cuestiones a destacar es que la nueva Directiva introduce un prometedor criterio de conformidad no contemplado en la anterior Directiva 1999/44/CE: la durabilidad. Este concepto se define en el artículo 2 apartado 13 como “la capacidad de los bienes de mantener sus funciones y rendimiento requeridos en condiciones normales de utilización”. Dicha definición es bastante escueta en nuestra opinión, por cuanto no hace mención alguna al paso de tiempo; más adecuado sería considerar que la durabilidad es la capacidad de los bienes de mantener sus funciones (...) por el periodo de tiempo que razonablemente el consumidor pueda esperar, en atención a las concretas características del bien.

En el considerando 32 de la Directiva se especifica que

*la durabilidad debe referirse a la capacidad de los bienes de mantener sus funciones y rendimiento obligatorios en condiciones normales de utilización. Para que los bienes sean conformes deben poseer la durabilidad que sea habitual en bienes del mismo tipo y que el consumidor pueda razonablemente esperar habida cuenta de la naturaleza de los bienes específicos (...).*

Como se puede observar, tampoco se hace mención en este considerando al criterio temporal, aunque sí se indica que para evaluar la durabilidad esperable se tendrán en cuenta “todas las demás circunstancias pertinentes, como el precio de los bienes y la intensidad o frecuencia del uso que el consumidor haga de estos”. Es en este considerando 32 en el que, además, se hace referencia expresa a los objetivos de sostenibilidad:

*Garantizar una mayor durabilidad de los bienes es importante para lograr patrones de consumo más sostenibles y una economía circular. De forma similar, resulta esencial mantener los productos no conformes fuera del mercado de la Unión reforzando la vigilancia del mercado y ofreciendo incentivos adecuados a los operadores económicos para aumentar la confianza en el funcionamiento del mercado interior. Con tales fines, una legislación de la Unión específica sobre productos es el medio más apropiado para introducir requisitos de durabilidad y otros requisitos relativos a los productos en relación con tipos o grupos específicos de productos, utilizando criterios adaptados a esa finalidad.*

Inmediatamente a continuación, y dando sentido a la afirmación precedente, sobre la idoneidad de la normativa europea sobre productos, se determina que

*La presente Directiva, por tanto, debe ser complementaria a los objetivos perseguidos en dicha legislación de la Unión específica sobre productos y debe incluir la durabilidad como criterio objetivo para la evaluación de la conformidad de los bienes. (...) Además, en la medida en que la información específica sobre la durabilidad se indique en cualquier declaración precontractual que forme parte de los contratos de compraventa, el consumidor debe poder confiar en ella como parte de los criterios subjetivos de conformidad.*

Por lo tanto, el considerando 32 DCB determina que la durabilidad puede constituir, según el caso, un criterio subjetivo, y constituirá, siempre y en todo caso, un criterio objetivo de conformidad. Esta premisa se corrobora con la lectura del artículo 7 que, al determinar los criterios objetivos, exige en su apartado d) que los bienes de consumo presenten la calidad y posean

*las cualidades y otras características, en particular respecto de la durabilidad, funcionalidad, compatibilidad y seguridad, que presentan normalmente bienes del mismo tipo y que el consumidor pueda razonablemente esperar, dada la naturaleza de los bienes y teniendo en cuenta cualquier declaración pública realizada por el vendedor, o en su nombre, por otras personas en fases previas de la cadena de transacciones, incluido el productor, especialmente en la publicidad o el etiquetado.*

Sin embargo, que la durabilidad pueda representar un criterio de conformidad subjetivo, y que sea siempre un criterio de conformidad objetivo, no cambia el hecho de que los plazos de responsabilidad sigan siendo los mismos; por ello, consideramos que la introducción de este criterio no supone ningún avance real en términos de sostenibilidad.

### 3.3. El sistema de garantías en concreto

Para comprobar cuál es la aplicación práctica de la referencia que se hace en el mencionado considerando 32 de la Directiva a la economía circular, y en qué aspectos se manifiesta, si es que se manifiesta en alguno, analizaremos tres cuestiones fundamentales: los plazos de garantía, los plazos de inversión de la carga de la prueba y la jerarquía de los remedios.

#### 3.3.1. Los (escasos) plazos de garantía

El artículo 10.1 DCB establece que el vendedor será responsable ante el consumidor por cualquier falta de conformidad que exista en el momento de la entrega del bien y se manifieste en el plazo de dos años a partir de ese momento. La normativa nueva ha decidido conservar así la duración del plazo establecida en la Directiva 1999/44/CE, aunque se permite que los legisladores nacionales contemplen garantías más extensas: el apartado tercero del artículo 10 explicita que “los Estados miembros podrán mantener o adoptar plazos más largos que los indicados”.

Convendría tener en cuenta que la Propuesta original presentada por la Comisión en el año 2015 pretendía una armonización máxima también en lo relativo a los plazos fijados para las garantías legales; decisión que se justificaba en el considerando 32 de aquella Propuesta en los términos siguientes:

*Para aumentar la seguridad jurídica de los vendedores y la confianza en general de los consumidores en las compras transfronterizas, es necesario armonizar el plazo durante el cual el vendedor será responsable de cualquier falta de conformidad que exista en el momento en que el consumidor adquiere la posesión material de los bienes. Considerando que la gran mayoría de los Estados miembros han previsto un plazo de dos años al implementar la Directiva 1999/44 y en la práctica los participantes del mercado lo consideran un plazo razonable, este plazo debe mantenerse.*

Sin embargo, esta medida encontró críticas en la literatura académica por cuanto suponía una disminución de los derechos del consumidor; además, se trataba de una disposición poco coherente con los objetivos de sostenibilidad. Uno de los autores que dio la voz de alarma sobre esto fue LOOS (2017, 21) quien entendía que el límite máximo de dos años no debería ser adoptado, porque en primer lugar, resultaría difícil justificar por qué el vendedor estaría exento de responsabilidad por falta de conformidad en bienes que el consumidor puede esperar razonablemente que duren más de dos años, como neveras, lavadoras o coches; y, en segundo lugar, la norma no constituiría incentivo alguno para que los productores produzcan bienes que duren más de dos años, haciendo que

la competencia pudiese forzarles a alejarse de un enfoque de responsabilidad social corporativa.

La pretensión de armonización máxima en esta materia fue, por lo tanto, abandonada y ahora, de nuevo, seguirá tratándose de una cuestión que compete a los legisladores nacionales, que podrán mantener el plazo establecido por la DCB o ampliarlo. Como dice Terryn (2019, 134), el abandono de la armonización máxima sobre esta cuestión debe ser bien recibido; sin embargo, es desalentador que el legislador europeo no hubiese aprovechado la ocasión para incentivar una vida útil de los productos más larga, estableciendo unos plazos de garantía más extensos. No podemos estar más de acuerdo con tal afirmación, aunque todavía quedan razones para ser optimistas: puede (y sería aconsejable) que los legisladores nacionales decidan hacer uso de esta opción para extender los plazos de garantía: cuantos más Estados miembros así lo establezcan, más incentivos tendrán los productores para producir bienes que efectivamente sean más duraderos.

No cabe duda de que la ampliación de los plazos de garantía representa un mecanismo eficaz para transitar hacia una economía circular. Si bien como dice Pazos (2020, 214), cuánto más duradero sea un bien y más caro sea el precio a pagar, menos incentivos tendrán los consumidores para elegir los bienes sostenibles, tampoco es menos cierto que una mayor durabilidad podría erradicar ciertas prácticas contrarias a los objetivos de sostenibilidad, como la obsolescencia programada. Soto Pineda (2015, 8 y ss.) lo explica así:

*la relación entre la obsolescencia programada y la garantía –fuente de un régimen común adherido a la protección del consumidor–, se fundamenta, principalmente, en el protagonismo que las empresas que ponen en práctica la obsolescencia le dan al periodo de garantía (sea cual sea su determinación en un emplazamiento particular), erigiéndolo como uno de los elementos fundamentales que permiten planificar el tiempo y las circunstancias en las cuales los productos que fabrican devendrán obsoletos.*

### 3.3.2. La inversión de la carga de la prueba

Según el artículo 11.1 DCB,

*se presumirá que cualquier falta de conformidad que se manifieste en el plazo de un año a partir del momento de la entrega de los bienes, ya existía en el momento de la entrega de los bienes, salvo que se demuestre lo contrario o que esta presunción sea incompatible con la naturaleza de los bienes o con la índole de la falta de conformidad.*

De nuevo, y una vez más, este precepto supone una excepción al principio de armonización máxima, pues el apartado segundo posibilita que Estados miembros

mantengan o introduzcan “un plazo de dos años a partir de la fecha de entrega de los bienes”.

Esta disposición ha variado considerablemente respecto de la Propuesta original, en la que se había ampliado el plazo de inversión de la carga de la prueba de los seis meses (previsto en la Directiva 199/44/CE) a los dos años. Sin embargo, tal y como predijo LOOS (2017, 25), esta medida no fue finalmente incluida en la versión final, por tratarse de una cuestión políticamente controvertida. La ampliación de la inversión de la carga de la prueba se ha visto limitada a un año, dejando la opción a los Estados miembros de extenderlo hasta los dos años. No parece, del tenor literal del precepto, que sea posible, al menos en aquellos Estados miembros que prevén plazos de garantía más extensos, que los plazos de inversión de la carga de la prueba puedan equipararse y extenderse también consecuentemente. Esto no sólo repercute en la protección de los derechos de los consumidores, sino también en los objetivos de sostenibilidad: si el consumidor no consigue probar que un determinado bien no es conforme en el momento de la entrega de los bienes, no entrarán en funcionamiento los remedios legales previstos; hecho que tal vez le obligue a desechar el producto no conforme y comprar otro nuevo.

### 3.3.3. La (insuficiente) jerarquía de remedios

La Directiva (UE) 2019/771 mantiene un enfoque bastante conservador en lo relativo a la jerarquía de remedios previstos para la responsabilidad por falta de conformidad, pues a grandes rasgos, viene a ser igual que la establecida en la Directiva 1999/44/CE (Claeys & Vancoillie, 2017, 178), aunque suavizada por la introducción de ciertas excepciones detalladas. La única gran diferencia es que con la nueva normativa, la jerarquía pasa a ser obligatoria para todos los sistemas nacionales (algunos no la habían previsto). Uno de los Estados miembros en los que no se prevé actualmente esa jerarquía es Portugal, por lo que una vez transpuesta la Directiva, los consumidores portugueses tendrán una protección menor; sin embargo, cierta doctrina portuguesa celebra la medida por considerarla más equilibrada y sostenible desde el punto de vista ambiental, por cuanto se prefiere la reparación frente a la resolución del contrato (Morais Carvalho, 2019, 81–82).

En efecto, esta jerarquía obligatoria de remedios debe ser bien recibida, en la medida en que puede incentivar el consumo sostenible y contribuir a una mayor durabilidad de los productos (Claeys & Vancoillie, 2017, 178). Sin embargo, cabría preguntarse si las instituciones europeas no podrían haber dado un paso más allá, tal y como se cuestiona Terry (2019, 127 y ss.). Para esta autora, que

la reparación constituya un remedio primario es un acierto; sin embargo, lamenta que no sea suficientemente incentivada por la normativa europea, por no preferirse frente a la sustitución. La libertad de elección entre reparación o sustitución no concilia con los objetivos de sostenibilidad y lo deseable hubiera sido establecer una preferencia por la reparación. Además, en su opinión, la segunda “mejor opción” sería que la sustitución pueda hacerse con bienes reacondicionados. Tal práctica no se ha extendido demasiado, probablemente porque es controvertida desde la perspectiva de los derechos del consumidor. Sí es una práctica frecuente, al parecer, dentro de la compañía *Apple*, que ha tenido diversos procesos judiciales en Estados Unidos y los Países Bajos precisamente por sustituir dispositivos electrónicos por otros reacondicionados. En el caso de los Países Bajos, los tribunales han considerado que los consumidores tienen derecho al reemplazo por un bien nuevo; interpretación que es, en opinión de la doctrina (Terry, 2019, 136; Mak & Lujinovic, 2019, 172–173), correcta y comprensible desde la perspectiva de la protección del consumidor; sin embargo, se echa en falta que la argumentación jurídica tenga en cuenta la sostenibilidad, como sí lo hizo el Tribunal Supremo de Noruega en 2006 en un caso relativo a unas botas cuyos tacones se rompieron seis semanas después de la compra. En esta ocasión, el Tribunal Supremo decidió que la sustitución entrañaba costes no razonables y que la reparación debería ser suficiente, enfatizando, además, que era la opción más “*ecofriendly*” (Maitre-Ekern & Dalhammar, 2019, 215–216).

## 4. Perspectiva a corto plazo: ¿qué más se puede hacer?

### 4.1. Medidas por parte del legislador europeo

Con mucha probabilidad, lo más importante para lograr una verdadera transición hacia la economía circular es informar y empoderar a los consumidores para que estos adopten patrones de consumo más sostenibles. Ya en el año 2012, y con motivo del Día mundial de los Derechos del Consumidor –que cada año se celebra el 15 de marzo y que se había dedicado, en aquella ocasión, al consumo sostenible–, el presidente del Comité Económico y Social Europeo afirmaba en su discurso de apertura que el consumo sostenible requiere que los consumidores jueguen un rol activo y esencial, y que por ese motivo, el trabajo de los Estados miembros es ayudarles:

*Let us give them tools to make smart choices, to be better informed and to make well-reasoned decisions! Let us make sustainable products a real choice for consumers* (Hobson, 2013, 1085–1086).

La importancia de este objetivo es tal que requiere de una acción a gran escala por lo que, en nuestra opinión, sería necesario que las futuras reformas en esta materia provengan del legislador europeo.

Si se pretende, de verdad, enfatizar el papel de los consumidores como facilitadores de la economía circular (Keirsbilck & Rousseau, 2019, 94), dos son las acciones más urgentes que debería llevar a cabo: de una parte, informarles mejor, y de otra, empoderarlos a través del reconocimiento de más o mejores derechos en relación con la durabilidad de los productos consumidos. Y es que como dice Pazos (2020, 215), los consumidores sólo entran en la ecuación de la circularidad en dos niveles: como beneficiarios de las obligaciones de información impuesta a los vendedores, y como sujetos de campañas de sensibilización dirigidas a que ellos demanden modelos sostenibles y circulares. Lamentablemente, las instituciones europeas han desaprovechado de forma reciente la oportunidad manifiesta de modificar estas dos cuestiones: con la aprobación de la Directiva (UE) 2019/2161, por la que se reforma la Directiva 211/83/UE, se ha desperdiciado la ocasión de exigir deberes de información más específicos; y con la Directiva (UE) 2019/771, también se ha dejado de extender los plazos de garantía o reforzar el derecho a la reparación, tal y como ciertas organizaciones y autores reclamaban.

Pero todavía hay lugar para la esperanza: la Comunicación relativa a la Nueva Agenda del Consumidor, de 13 de noviembre de 2020, establece la transición ecológica como el primero de sus cinco ámbitos prioritarios. En este documento se destaca que los cambios de los patrones de consumo plantean nuevos desafíos, como el relativo al aumento de los residuos de envases de un solo uso, y que requiere “que se preste aún más atención a las iniciativas para apoyar la integración, la inclusión, la sensibilización y la educación de los consumidores”. Los consumidores en Europea “muestran un creciente interés en contribuir personalmente a la consecución de la neutralidad climática”, por lo que el reto consiste en aprovechar este potencial a través de medidas que permitan a cada consumidor

*desempeñar un papel activo en la transición ecológica sin imponer un estilo de vida específico y sin ninguna discriminación social. El acceso a productos sostenibles no debe depender del nivel de ingresos o del lugar de residencia, sino que debe estar disponible para todos.*

Los consumidores necesitan “información más fiable y de mayor calidad sobre los aspectos relacionados con la sostenibilidad de los bienes y servicios”, pues “una mejor información sobre la disponibilidad de piezas de recambio y servicios de reparación puede aumentar aún más la durabilidad de los productos”. Es necesario “otorgar a los consumidores un derecho efectivo de reparación”. Además,

se hace referencia a una futura revisión (a partir de 2022) de la Directiva sobre la compraventa de bienes, para lo que se

*analizarán varias opciones relacionadas con las medidas correctoras disponibles para los consumidores, como dar preferencia a la reparación sobre la sustitución, ampliar el período de responsabilidad mínimo para los bienes nuevos o de segunda mano, reiniciar un nuevo período de responsabilidad tras la reparación.*

#### 4.2. Medidas por parte de los legisladores nacionales

Si la reciente respuesta del legislador europeo parece insatisfactoria, todavía cabe esperar que el legislador nacional sea más reactivo, con ocasión de la transposición de las Directivas 2019/770, 2018/771 y 2019/2161. Así, en una primera toma de contacto, las opciones más destacadas de las que dispone el legislador nacional para conciliar mejor la normativa de consumo con los planes para una economía circular son: (1) la ampliación generalizada de los plazos de garantía, (2) la ampliación de los plazos de garantía en función de la tipología de los bienes, y/o (3) el establecimiento de un nuevo período de garantía tras la reparación o sustitución. Todas estas alternativas no son excluyentes, sino que cabría su implementación de manera combinada.

En relación con la primera propuesta, cabe tener en cuenta que la ampliación de los plazos podría ser limitada o ilimitada. Una extensión limitada es lo que viene reclamando la ONG francesa *Les Amis de la Terre* desde hace tiempo, cuya campaña pretende extender el plazo de garantía de los productos de dos a diez años. En cuanto a la extensión ilimitada, cabría traer a colación los regímenes de Finlandia, Países Bajos, Irlanda o Reino Unido. En los dos primeros, no existe un límite en el plazo de garantía; en los dos últimos, no existe un plazo específico de garantía legal, pero los derechos de los consumidores están limitados por el plazo de prescripción. Que no exista límite en la garantía no quiere decir que se pueda presentar cualquier tipo de reclamación; como aclara Mañiko (2017, 17), en estos sistemas, los tribunales desestimarán las demandas relativas a bienes perecederos, como flores o comida, o bienes baratos, que no aspiran a ser duraderos.

La segunda propuesta, relativa a la ampliación de los plazos en función de la tipología de los bienes, ya se recoge en ciertos países como Noruega, cuya normativa prevé un plazo general de dos años de garantía, que se extenderá hasta los cinco años para productos que se espera que duren más, como móviles, ordenadores, lavadoras, etc. (Maitre-Ekern & Dalhammar, 2019, 215). Además, una medida de este calibre también está siendo objeto de debate en Austria, con motivo de la

transposición de la Directiva (UE) 2019/771. Recientemente, y con ocasión del seminario “*Digital Consumer Contract Law and New Technologies: Online Conference*”, celebrado los días 26 y 27 de noviembre de 2020, Brigitta Zöchling-Jud afirmaba que en Austria existe un borrador de transposición en el que se pretende la aprobación de una Ley de garantías del consumidor (que complementaría el Código Civil austríaco – ABGB) y en la que se aprecian varias propuestas sostenibles, toda vez que hay “por primera vez un gobierno que no sólo es conservador sino también verde”: uno de ellos sería la imposición de un deber precontractual de informar acerca de la durabilidad mínima de bienes con elementos digitales o ropa textil; el otro, que los plazos de garantía se extenderían hasta los cinco años para los bienes que el consumidor pueda esperar que duren más de dos años. Aunque se trata, al parecer, de una propuesta políticamente controvertida, por lo que habrá que ver cómo se desarrolla finalmente la ley de transposición.

Por último, la tercera alternativa consiste en establecer un período de garantía adicional para el caso de que el bien haya sido reparado o sustituido. Esa obligación no sería una completa novedad en el plano nacional, pues según Mak & Terryn (2020, 237) varios Estados Miembros ya prevén una garantía nueva después de la reparación o la sustitución (Austria, Croacia, Dinamarca, Estonia y Grecia), y algunos sólo prevén una nueva garantía en caso de sustitución (Hungría, Polonia, Portugal, Eslovaquia y España).

Otras opciones más discutibles que cabría plantearse, y que son de nuestra propia cosecha, serían: (1) la ampliación de los plazos de garantía sólo respecto de uno de los remedios o (2) el establecimiento de una presunción *iuris tantum* posibilitando la reparación si el producto deja de funcionar tras la expiración del plazo de garantía. La primera propuesta consistiría en combinar la posibilidad que tienen los Estados miembros de ampliar los plazos de garantía, con la reivindicación que hacen algunos autores acerca de la preferencia que debería dársele a la reparación frente a la sustitución. Se trataría, pues, de ampliar los plazos de garantía pero únicamente respecto de uno de los remedios: el de reparación. Así, si uno compra un bien, gozará de todos los remedios disponibles durante el plazo general de garantía (supongamos, de dos años), pero si el bien dejase de ser conforme posteriormente, todavía podría pedir la reparación (imaginemos, por ejemplo, durante los cinco años siguientes a la compra). También relacionado con esto estaría la segunda propuesta, relativa a establecer una presunción *iuris tantum* de que si un bien o producto deja de funcionar o se vuelve defectuoso al poco tiempo de terminar el plazo de garantía, es porque se ha diseñado deliberadamente su caducidad prematura y, por lo tanto, todavía tendrá el consumidor derecho a la reparación. En este último caso, no resulta del todo claro que el legislador nacional pudiese

establecer una medida de tal naturaleza, debido a que la Directiva (UE) 2019/771 es de armonización máxima. Se podría argumentar, en un sentido afirmativo, que la propia Directiva determina que regula “determinados aspectos de los contratos de compraventa” y que, por lo tanto, los legisladores nacionales podrán legislar acerca de las cuestiones no expresamente contempladas en esta Directiva.

En un segundo plano de iniciativas, cabría considerar la posibilidad de regular la transferibilidad de la garantía en caso de bienes de segunda mano, tal y como propone LOOS (2017, 49–50). Con el auge del mercado de segunda mano, a través de la compraventa en ciertas plataformas *online*, esta cuestión gana importancia, ya que es improbable que el comprador original esté dispuesto a invocar los remedios bajo la garantía en representación del segundo comprador, si el segundo comprador no puede ejercer esos remedios por sí mismo. Debe tenerse en cuenta que, tal y como señala el autor, algunas asociaciones de consumidores remitieron comentarios al Libro Verde sobre la revisión del acervo en materia de consumo en favor de una transferencia automática de esos derechos; además, el artículo IV.A, 6:102(2) del Proyecto de Marco Común de Referencia establece que

*If not otherwise provided in the guarantee document, the guarantee is also binding without acceptance in favour of every owner of the goods within the duration of the guarantee;*

por último, la Propuesta original de la Directiva sobre los derechos de los consumidores de 2008 también consideraba como abusiva toda cláusula contractual que restringiese “el derecho del consumidor a revender los bienes al limitar la transferibilidad de las garantías comerciales ofrecidas por el comerciante”. Sin embargo, ni en el CESL (Propuesta de Reglamento relativo a una normativa común de compraventa europea del año 2011), ni las dos Directivas recientemente aprobadas (770/2019 y 771/2019) incluyen disposición alguna al respecto; por ello, Loos considera que ya es hora de que se avance en esta cuestión.

Lo que sí puede hacer el legislador nacional, en sentido negativo, es no alterar el plazo de garantía para los bienes de segunda mano, tal y como posibilita el artículo 10.6 DCB:

*Los Estados miembros podrán disponer que, en el caso de los bienes de segunda mano, el vendedor y el consumidor puedan convenir términos contractuales o pactos con un período de responsabilidad o plazo de prescripción más breve que los previstos en los apartados 1, 2 y 5 [de dos años], siempre que ese período o plazo más breve no sea inferior a un año.*

Aunque también cabe tener en cuenta que, para Pazos (2020, 215), no está del todo claro que un mayor período de garantía para los bienes de segunda mano

contribuya a un modelo más circular pues, en ese caso, los consumidores estarían más dispuestos a comprar bienes de segunda mano, pero sólo si no hubiese otros efectos colaterales. Si la responsabilidad aumenta, los vendedores de bienes de segunda mano podrían pagar menos para adquirir bienes usados, adquirir sólo bienes que estén en muy buenas condiciones, o incrementar el precio de la reventa.

En definitiva, no se deben subestimar las diversas opciones normativas de las que disponen los legisladores nacionales para poner su grano de arena en la transición hacia la economía circular. En el caso de España, parece que existe actualmente la voluntad de crear normas para contribuir a una mayor sostenibilidad; sin embargo, la conexión con el Derecho de consumo es débil todavía (Pazos, 2020, 213). Esta puede ser una buena oportunidad para dar valor a la Estrategia “España Circular 2030”, aprobada en junio de 2020, donde se establece, como sector prioritario de actuación, el de los bienes de consumo. En este sentido, cabe tener en cuenta que existe ya un Anteproyecto de Ley (no definitivo) por el que se modifica el TRLGDCU, con objeto de transponer al ordenamiento jurídico español las Directivas (UE) 2019/770, 2019/771 y 2019/2161. Entre los puntos positivos a resaltar, cabría mencionar la inversión de la carga de la prueba, que se amplía hasta los 2 años (artículo 121), o que durante el año posterior a la entrega del bien ya conforme, el empresario respondería de las faltas de conformidad, tanto si el bien hubiese sido reparado como sustituido (artículo 122.3º). Es también positivo, de alguna manera, que el artículo 120 prevea una ampliación de la responsabilidad por bienes en soporte físico a 3 años, aunque sin lugar a dudas, se podría haber ido más allá. Finalmente, cabe mencionar que este mismo artículo 120 permitiría pactar un plazo menor de responsabilidad para los bienes de segunda mano, que no podría ser inferior a un año desde la entrega.

### 4.3. La autorregulación del mercado

Desde los primeros días en que surgen las políticas medioambientales ha existido tensión entre el propósito de protección del medio ambiente y el reclamo de las sociedades de crecimiento y prosperidad (Schally, 2019, 3). Sin embargo, ambos objetivos no deben considerarse divergentes, ya que cabe esperar que el mercado se vaya autodirigiendo hacia la circularidad. Los cambios que afectan a nuestra sociedad en general, y de forma muy concreta, la digitalización, pueden conseguir importantes cambios en los patrones de consumo como ocurre, por ejemplo, con la economía o las plataformas colaborativas. En los últimos tiempos también ha adquirido especial relevancia la servitización, por la que no se ofrece la venta de un bien, sino un servicio con uso del bien, o los “*product-service systems*” o PSS,

en los que no sólo se ofrece un producto, sino también un servicio aparejado (por ejemplo, el de mantenimiento/repelación). Cualquiera de estos nuevos modelos económicos se consideran y publicitan como más ecosostenibles, pues contribuyen a una mayor durabilidad y reparabilidad, prolongando el “*service-life*” de los productos (Keirsbilck & Rousseau, 2019, 106 y ss.).

Existen, también, importantes iniciativas empresariales cuyos objetivos económicos no compiten con los medioambientales, sino todo lo contrario. Cabe destacar, por ejemplo, el caso de ReTuna, un centro comercial sueco donde todas las tiendas venden cosas usadas (Maitre-Ekern & Dalhammar, 2019, 218); o el de *Mud Jeans* en los Países Bajos, en el que el consumidor no compra un pantalón, sino que lo alquila por doce meses. Con esta iniciativa se consigue evitar la obsolescencia psicológica o de estilo, a través del retorno de un producto después de un determinado tiempo de uso (Mak & Lujinovic, 2019, 176). Además, se ha afirmado por la doctrina que cada vez existe una mayor demanda por productos que respeten el medio ambiente (Mak & Terryn, 2020, 228) así que no debe causar sorpresa que, a medida que los consumidores se vuelven más sensibles al impacto medioambiental de los productos y servicios, los negocios sean más proclives a hacer declaraciones explícitas e implícitas sobre el impacto de sus productos y servicios (Keirsbilck & Rousseau, 2019, 105). Y tal vez sea aquí donde haya mayor lugar para la esperanza, porque cuanto más demanda exista en términos de sostenibilidad, mayor será la calidad ofertada. Las garantías comerciales pueden representar, en este sentido, un instrumento ideal para estimular la reparación y, por ende, la durabilidad de los productos (Mak & Lujinovic, 2019, 169); aunque esto no siempre será así, por ejemplo, en los casos en los que la empresa establece una garantía de reemplazo directa (Terryn, 2019, 137). Cabe lamentar, en este sentido, que la propuesta de Tonner & Malcolm (2017, 28 y ss.), relativa a la imposición de un deber a cargo de los vendedores de ofrecer una garantía comercial indicando la vida útil de un determinado producto, no fuese tenida en cuenta por el legislador europeo para su inclusión en la Directiva (UE) 2019/771.

## 5. Conclusiones

El ritmo vertiginoso de sobreconsumismo que se observa en la sociedad actual es alarmante, y por ello, todas las medidas que se puedan tomar probablemente corran el riesgo de ser insuficientes a la hora de frenar las consecuencias medioambientales que de aquél se deriven. El problema más acuciante en el momento presente es la inercia; por ello, es necesario repensar la economía, replantearse la sociedad

en la que queremos vivir y abrir un debate teórico sobre cuál debe ser el rol que asuma el Derecho (Micklitz, 2019, 325 y 345). Derecho que, como ciencia social comportamental que es, puede contribuir a las transformaciones deseadas (Ribeiro Freyesleben y Maas Dos Anjos, 2018, 826). Resulta obvio, entonces, que para alentar la transición hacia una economía circular, los gobiernos necesitan crear las condiciones que estimulen y aceleren las decisiones en este sentido (De Boeck, 2019, 186–187).

La construcción de una economía circular va más allá del Derecho de consumo, en el sentido de que se necesitan medidas en un amplísimo abanico de sectores (Keirsbilck & Rousseau, 2019, 94; Mak & Terryn, 2020, 229); sin embargo, en este trabajo hemos podido analizar cuán desalentadora es la deficiente aproximación de la normativa europea de consumo hacia la circularidad. Como dicen Mak & Terryn (2020, 230), la poca literatura que ha estudiado la relación entre el Derecho de consumo y la sostenibilidad revela que la política europea se ha limitado a un régimen de “*light touch*”, que apela a los ciudadanos a transitar hacia estilos de vida más sostenibles, sin forzarles a cambiar su comportamiento o a reducir su consumo. Especialmente decepcionante resulta que no se hubiesen aprovechado las recientes iniciativas legislativas (Directivas 2019/770, 2019/771 y 2019/2161) para abordar una reforma de calado desde una perspectiva medioambiental.

Pero, como hemos visto, todavía hay margen para el cambio: los legisladores nacionales dispondrán de la posibilidad de dar un paso más con sus normas de transposición, a través, por ejemplo, de la ampliación de los plazos de garantía. Además, también está previsto una futura revisión europea de las normativas anteriormente mencionadas, y cabe esperar, debido a la mayor demanda de productos sostenibles, que el mercado termine autodirigiéndose hacia modelos económicos con menor impacto medioambiental. Debemos confiar, pues, en el pronóstico del Informe de la Comisión de 2019, sobre la aplicación del Plan de Economía Circular de 2015, cuando afirma que “la economía circular es ahora una megatendencia mundial irreversible”.

## 6. Bibliografía

BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

CLAEYS, I. & VANCOILLIE, J. (2017). “Remedies, modification of digital content and right to terminate long-term digital content contracts”. En I. CLAEYS & E. TERRYIN

(Eds.) *Digital content & distance sales: new developments at EU level*. Cambridge: Intersentia, 167–232.

DE BOECK, A. (2019). “The ‘Circular Economy’ – National Legal Initiatives and Challenges Concerning Movables – Belgium”. En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 185–199.

HOBSON, K. (2013). “Weak or strong sustainable consumption? Efficiency, degrowth, and the 10 Year Framework of Programmes”. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 31, 1082–1098.

HOWELLS, G., TWIGG-FLESNER, C. & WILHELMSSON, T. (2018). “Regulation of unfair commercial practices”. En *Rethinking EU Consumer Law*. Oxon–New York: Routledge, 46–93.

KEIRSBILCK, B. & ROUSSEAU, S. (2019). “The Marketing Stage: Fostering Sustainable Consumption Choices in a Circular and Functional Economy”. En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 93–126.

LIBAERT, T. & HABER, J. P. (2013). *Por un consumo más sostenible: la duración de la vida de los productos industriales y la información al consumidor para recuperar la confianza: la duración de la vida de los productos industriales y la información al consumidor para recuperar la confianza*. Bruselas: Dictamen del Comité Económico y Social.

LOOS, M. B. M. (2017). “Not good but certainly content: The proposals for European Harmonisation of Online and Distance Selling of Goods and the Supply of Digital Content”. En I. CLAEYS & E. TERRY (Eds.) *Digital content & distance sales: new developments at EU level*. Cambridge: Intersentia, 3–53.

MAITRE-EKERN, E. & DALHAMMAR, C. (2019). “A Scandinavian Perspective on the Role of Consumers in the Circular Economy”. En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 201–223.

MAK, V. & LUJINOVIC, E. (2019). “Towards a Circular Economy in EU Consumer Markets. Legal Possibilities and Legal Challenges and the Dutch Example”. En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 161–183.

- MAK, V. & TERRY, E. (2020). "Circular Economy and Consumer Protection: The Consumer as a Citizen and the Limits of Empowerment Through Consumer Law". *Journal of Consumer Policy*, 43, 227–248.
- MAK, V. (2016). "The new proposal for harmonised rules on certain aspects concerning contracts for the supply of digital content". Brussels: Directorate-General for Internal Policies, European Parliament.
- MAÑKO, R. (2017). "Towards new rules on sales and digital content: Analysis of the key issues". Brussels: European parliamentary Research Service.
- MAZEIKA, R. (2019). "Consumer Protection in the Circular Economy in Europe – Legal Initiatives and Challenges – The Commission’s View". En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 11–18.
- MESACASA, A., CORONA, H. M. P. & MELLO, N. A. (2010). "Ecodesign: um Novo Paradigma Moderno Inscrito entre Moda e Consumo?". *Design & Tecnologia*, 1 (2), 1–7.
- MICKLITZ, H.-W. (2019). "Squaring the Circle? Reconciling Consumer Law and the Circular Economy". En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 323–345.
- MORAIS CARVALHO, J. (2019). "Venda de bens de consumo e fornecimento de conteúdos e serviços digitais – as Diretivas 2019/771 e 2019/770 e o seu impacto no Direito português". *Revista electrónica de Direito*, 20 (3), 63–87.
- NASCIMENTO PEREIRA, M. (2017). "Consumo sustentável: a problemática da obsolescência programada e o descarte de produtos". *Revista Eletrônica Direito e Sociedade*, 5 (2), 209–220.
- NORMA MARTÍNEZ, A. y MARGARITA PORCELLI, A. (2016). "Un difícil camino en pos del consumo sustentable: el dilema entre la obsolescencia programada, la tecnología y el ambiente". *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 14 (18), 333–378.
- PANTZAR, M. & SULJADA, T. (2020). *Delivering a circular economy within the planet’s boundaries: An analysis of the new EU Circular Economy Action Plan*. Brussels and Stockholm: Institute for European Environmental Policy (IEEP) and Stockholm Environment Institute (SEI).

PAZOS, R. (2020). "Sustainability, the Circular Economy and Consumer Law in Spain". *Journal of European Consumer and Market Law*, 5, 212–215.

RIBEIRO FREYESLEBEN, L. E. y MAAS DOS ANJOS, R. (2018). "Circularidad en tiempos obsoletos". En J. MELGAREJO MORENO (Ed.) *Congreso Nacional del Agua Orihuela: Innovación y Sostenibilidad*. Alicante: Universitat d'Alacant, 819–830.

SANTAMARÍA ARINAS, R. J. (2019). "Economía circular: líneas maestras de un concepto jurídico en construcción". *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 10 (1), 1–37.

SCHALLY, H. M. (2019). "The Circular Economy Action Plan: An Agenda for Change". En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 3–9.

SOTO PINEDA, J. A. (2015). "Reflexiones acerca de las posibles incompatibilidades de la obsolescencia programada con el sistema de defensa de los consumidores". *Actualidad civil*, 6, 40–55.

STRAETMANS, G. & MEYS, S. (2017). "The new proposals for directives concerning digital content and online/distance sales". En I. CLAEYS & E. TERRY (Eds.) *Digital content & distance sales: new developments at EU level*. Cambridge: Intersentia, 307–361.

TERRY, E. (2019). "A Right to Repair? Towards Sustainable Remedies in Consumer Law". En B. KEIRSBILCK & E. TERRY (Eds.) *Consumer Protection in a Circular Economy*. Cambridge: Intersentia, 127–147.

TONNER, K. & MALCOLM, R. (2017). *How an EU Lifespan guarantee Model Could Be Implemented Across the European Union*. Brussels: European Parliament.

VIDALENC, E. y MEUNIER, L. (2014). "Obsolescence des produits: l'impact écologique". *Revue Futuribles*, 402, 5–21.

## ESTUDIOS

---

### La importancia de las diferencias institucionales entre países en el nivel de consecución de los ODS: un estudio empírico a escala mundial<sup>1</sup>

Carmelo Reverte Maya<sup>2</sup>

**Resumen:** Utilizando como soporte teórico los modelos de Matten y Moon (2008) y de la “quíntuple hélice”, la presente investigación analiza si las diferencias a nivel mundial entre 64 países en el nivel de consecución de los ODS pueden ser explicadas por una serie de variables institucionales relacionadas con las siguientes cinco dimensiones: el sistema cultural, el sistema político-legal, el desarrollo económico, el sistema educativo-laboral y la innovación. Nuestros resultados ponen de relieve el crucial rol de las políticas públicas en el nivel de consecución de los ODS mediante la mejora de la calidad institucional y de los sistemas de gobernanza así como a través de la promoción del gasto educativo y del ecosistema de innovación. En este sentido, resulta muy apropiada la adopción del modelo de la “quíntuple hélice” mediante la interrelación entre el gobierno, la Universidad y la empresa para afrontar los desafíos sociales y medioambientales que suponen los ODS.

**Palabras clave:** ODS; sostenibilidad; instituciones; políticas públicas.

**Fecha de recepción:** 15 de marzo de 2021<sup>3</sup>.

**Fecha de admisión definitiva:** 15 de abril de 2021

---

<sup>1</sup> Accésit en la segunda edición del Premio Universidad Loyola a la Investigación en Desarrollo.

<sup>2</sup> Universidad Politécnica de Cartagena.

<sup>3</sup> Fecha de cierre de la convocatoria de la segunda edición del Premio Universidad Loyola a la Investigación en Desarrollo.

### **Importance of institutional differences between countries as relates to the achievement of sdgs: an empirical study on a worldwide scale**

**Abstract:** The present research work looks at differences in the rate of achievement of SDGs in 63 countries from around the world, and asks whether they could be explained by a series of institutional differences relating to the five following dimensions: the cultural system, the legal-political system, economic development, the system of education and labour, as well as innovation. The Matten and Moon (2008) as well as the “quintuple helix” models were used as a theoretical foundation. Our results highlight the crucial role played by public policies when it comes to achieving SDGs by improving institutional quality and governance systems as well as through the promotion of education spending and the innovation ecosystem. In that sense, the quintuple helix model seems to be a highly appropriate model to adapt, establishing relationships between the government, universities and businesses in order to confront social and environmental challenges represented by the SDGs.

**Key words:** *SDG; sustainability; institutions; public policies.*

### **Importance des différences institutionnelles entre les pays en ce qui concerne la réalisation des odd: une étude empirique à l'échelle mondiale**

**Résumé:** En utilisant les modèles de Matten et Moon (2008) et de la « quintuple hélice » comme support théorique, ce travail de recherche analyse si les différences globales entre 64 pays dans le niveau de réalisation des ODD peuvent être expliquées par un ensemble de variables institutionnelles liées aux cinq dimensions suivantes : le système culturel, le système politico-juridique, le développement économique, le système d'éducation et d'emploi, et l'innovation. Nos résultats révèlent le rôle crucial des politiques publiques dans le niveau de réalisation des ODD en améliorant la qualité institutionnelle et des systèmes de gouvernance ainsi qu'en promouvant les dépenses d'éducation et l'écosystème d'innovation. En ce sens, le modèle de la quintuple hélice semble être un modèle très approprié à adapter, établissant des relations entre le gouvernement, les universités et les entreprises afin de relever les défis sociaux et environnementaux représentés par les ODD.

**Mots clé:** *ODD; durabilité; institutions; politiques publiques.*

## **I. Introducción**

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) –mostrados en la Figura 1–, que constituyen el núcleo de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, proporcionan un nuevo marco de políticas en todo el mundo para poner fin a todas las formas de pobreza, reducir las desigualdades y hacer frente al cambio climático.

Como se indica en el Pacto Mundial de las Naciones Unidas (2018a), las organizaciones de todo el mundo pueden desempeñar un papel importante en el avance

FIGURA I. Listado de los ODS



del desarrollo sostenible integrando los ODS en sus estrategias y operaciones y proporcionando nuevas soluciones a los desafíos mundiales en este importante ámbito. Sin embargo, el entramado institucional a nivel social, político, cultural, educativo y económico bajo el que se encuentran inmersas las empresas incide directamente en su comportamiento relativo a la sostenibilidad al definir las reglas del juego que afectan a la eficiencia y la legitimidad de las estructuras organizativas (Delmas y Toffel, 2008; Jackson y Apostolakou, 2010; Ioannou y Serafeim, 2012; Cahan et al., 2016; Halkos y Skouloudis, 2016).

Como sostienen Biermann et al. (2017), el éxito colectivo en la consecución de los ODS dependerá, en gran medida, de una serie de condiciones institucionales particulares que proporcionen incentivos para su implantación y cumplimiento. Específicamente, con respecto a la divulgación de información sobre sostenibilidad, se ha comprobado que el país de origen de la organización tiene un efecto sobre la adopción, alcance y calidad de la misma (Buhr y Freedman, 2001; Chen y Bouvain, 2009; Prado-Lorenzo et al., 2009; Vormedal y Ruud, 2009; Fortanier et al, 2011; Jensen y Berg, 2012; Hahn y Kühnen, 2013).

El crecimiento de las empresas multinacionales en el mercado global, la importancia en la esfera económica y social de los países emergentes y la necesidad de directivos, accionistas y otros grupos de interés en conocer y comprender las leyes, normas y aspectos sociales y culturales de los diferentes países ha propiciado la aplicación de la denominada teoría institucional (DiMaggio y Powell, 1983; North, 1990) en múltiples estudios en el ámbito de la administración de empresas. En este sentido, se considera que las empresas son unidades económicas que

operan dentro de contextos formados por un nexo de instituciones que afectan a su comportamiento e imponen expectativas sobre ellas (Campbell, 2007). Así, las organizaciones que operan en países con estructuras institucionales similares tienden a adoptar formas homogéneas de comportamiento (La Porta et al., 1998; Claessens y Fan, 2002; Campbell, 2007). DiMaggio y Powell (1983) denominan a este proceso "*isomorfismo*" y argumentan que refuerza la estabilidad de las empresas y su supervivencia al facilitar su legitimidad institucional.

La investigación de estos factores institucionales podría tener implicaciones importantes para gerentes, inversores y responsables de diseñar estrategias y políticas específicas de cada país para promover los ODS (Jensen y Berg, 2012; Halkos y Skouloudis, 2016, 2017; Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2018b, 2018c). Como indican Halkos y Skouloudis (2016), los estudios previos sobre responsabilidad social corporativa (RSC) se han centrado en el nivel micro u organizacional dentro de ciertos entornos nacionales mientras que la investigación a nivel macro o supranacional que incluya una muestra de diferentes países es limitada. En este sentido, Ringov y Zollo (2007) señalan la carencia de una sólida base empírica para relacionar la especificidad nacional con la RSC, siendo necesario realizar estudios que respondan a las siguientes cuestiones críticas: a) ¿por qué las empresas de determinados países son más socialmente responsables que las de otros países? b) ¿qué parámetros institucionales facilitan una fuerte penetración de la RSC en una determinada economía nacional?

En este contexto, la presente investigación intenta responder a las preguntas anteriores sobre el impacto de las diferencias institucionales entre países en la adopción de comportamientos socialmente responsables. Para ello, partiendo de los modelos conceptuales de Matten y Moon (2008) y de la "quíntuple hélice" (Carayannis y Campbell, 2012), se analiza si las diferencias a nivel mundial en el nivel de desempeño en los ODS pueden ser explicadas por una serie de variables institucionales relacionadas con cinco dimensiones como son la cultura, el sistema político-legal, el desarrollo económico, el sistema educativo y la innovación.

La estructura del resto del trabajo es la siguiente. La sección segunda presenta el marco teórico en el que se sustenta nuestra investigación así como las hipótesis objeto de estudio. En la tercera parte se presenta la metodología y muestra del estudio explicando la medición de las distintas variables empleadas. En el cuarto apartado mostramos los resultados obtenidos de las técnicas estadísticas empleadas. Por último, presentamos las principales conclusiones e implicaciones de nuestro trabajo.

## 2. Marco teórico e hipótesis

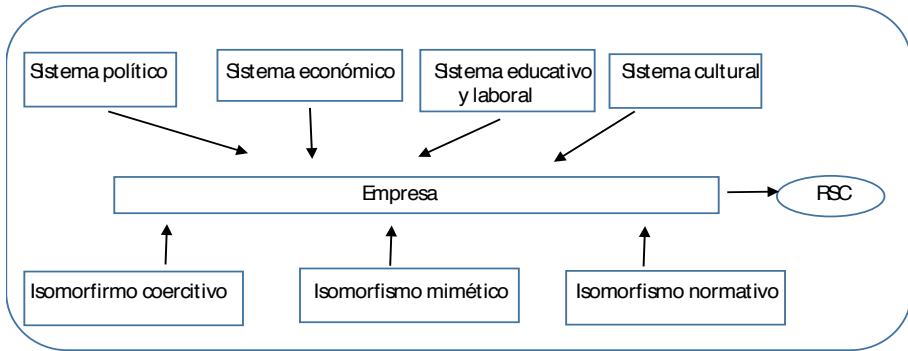
### 2.1. El modelo conceptual de Matten y Moon (2008)

El modelo de Matten y Moon (2008), representado en la Figura 2, parte del denominado neoinstitucionalismo (Meyer y Rowan, 1977; DiMaggio y Powell, 1983; Zucker, 1987), el cual constituye el marco de referencia para explicar las diferencias entre países en el área de la RSC. Este enfoque se focaliza en los aspectos del contexto institucional en el que están inmersas las organizaciones, donde se establece como factor clave de éxito la conformidad con las normas y reglas institucionales, lo que se atribuye a la necesidad de las empresas de alcanzar con sus acciones su aceptación, legitimidad o reputación corporativa. Entre dichos factores institucionales destacan cuatro: a) el sistema cultural; b) el sistema político-legal; c) el sistema económico y d) el sistema educativo-laboral.

El postulado básico de la *teoría institucional* reside en que las instituciones pueden inducir a las empresas a adoptar estrategias similares en respuesta a las presiones reguladoras, normativas y cognitivas de modo que las organizaciones adoptan formas de comportamiento institucionalizado en su esfuerzo por incrementar tanto su legitimidad externa como interna (Scott, 1995, 2007). Así, las prácticas y comportamientos entre organizaciones tienden a volverse similares por la influencia de los fenómenos que se desarrollan en sus contextos institucionales, creándose así lo que se denomina en el ámbito organizativo como *isomorfismo* (DiMaggio y Powell, 1983).

Las presiones isomórficas provienen tanto del entorno institucional de las organizaciones como de su propio interior, y se expresan de tres maneras: isomorfismo coercitivo, mimético y normativo. El *isomorfismo coercitivo* es el resultado de las leyes, normas y reglas que suponen la existencia de un entorno legal común que incide sobre las organizaciones. En este sentido, distintos estudios ponen de relieve la importancia del entorno legal en la divulgación de información social y medioambiental (Francis et al., 2011; Zhou et al., 2013; García-Sánchez et al., 2016). El *isomorfismo normativo* hace referencia al impacto que las autoridades educativas y las redes profesionales ejercen directa o indirectamente mediante el establecimiento de normas conducentes a legitimar las prácticas organizacionales (p.ej., la creciente incorporación de las asignaturas relacionadas con la sostenibilidad en los planes de estudios de las universidades). Por último, el *isomorfismo mimético* surge porque, en un clima de los negocios de creciente incertidumbre, los gerentes de las empresas tienden a legitimar sus prácticas adoptando comportamientos de

**FIGURA 2. Modelo de Matten y Moon (2008) para explicar el impacto institucional en la RSC**



Fuente: Elaboración propia a partir de Matten y Moon (2008).

referencia de otras organizaciones, sectores o países (p.ej., en el caso de la RSC, adhiriéndose al Pacto Mundial de las Naciones Unidas).

Dentro de las asunciones recogidas en el neoinstitucionalismo se incluyen la *teoría de la legitimidad* y la *teoría de los grupos de interés*. La *teoría de la legitimidad* considera que existe un contrato implícito entre la organización y la sociedad, de modo que la legitimidad se obtiene cuando el sistema de valores de la organización es congruente con el sistema de valores del sistema social (Guthrie y Parker, 1990). En este sentido, Suchman (1995) define la legitimidad como

*la percepción generalizada o asunción de que las actividades de una entidad son deseables, correctas o apropiadas dentro de algún sistema socialmente construido de normas, valores, creencias y definiciones.*

Las organizaciones que buscan dicha legitimidad pueden utilizar las memorias de sostenibilidad para cambiar las percepciones de los grupos de interés sobre su desempeño social y medioambiental (Lindblom, 1994; Gray et al., 1995). Para la *teoría de los grupos de interés* (Freeman, 1984), las empresas han de cubrir no sólo los objetivos de los accionistas sino que también deben atender las exigencias de los grupos (*stakeholders*) que se ven afectados de una u otra forma por sus actividades. Por tanto, mientras la teoría de la legitimidad se centra en la sociedad en su conjunto, la teoría de los grupos de interés considera la existencia de diversos colectivos con distinta capacidad para afectar a los intereses de las organizaciones (Deegan, 2002).

## 2.2. El modelo de la “quíntuple hélice” de Carayannis y Campbell (2012) aplicado al desarrollo sostenible

El modelo de la “quíntuple hélice” (Carayannis et al., 2012), reflejado en la Figura 3, constituye una extensión de los modelos de la “triple hélice” (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000) y de la “cuádruple hélice” (Carayannis y Campbell, 2009) al incorporar un análisis transdisciplinar del desarrollo sostenible y la ecología social. Este modelo está concebido para dar respuestas orientadas a la resolución de problemas económicos, sociales y ambientales, proponiendo que los gobiernos, la sociedad civil y la Universidad, como clases creativas, se motiven y cohesionen con la idea motriz de los ODS.

El primer modelo desarrollado –el de la triple hélice– partía de la interacción entre el ámbito académico (*capital humano*), la industria (*capital económico*) y los gobiernos (*capital legal*) para fomentar el desarrollo económico y social,

**FIGURA 3. Modelo de la quintuple hélice de Carayannis y Campbell (2012) para el desarrollo sostenible**



Fuente: Consorcio Construye 2020+ a partir de Carayannis et al. (2012).

vinculando de modo recursivo la creación y el intercambio de conocimiento entre estos tres subsistemas. Más tarde, Carayannis y Campbell (2009) reconocieron la dinámica no lineal dentro de la triple hélice y extendieron esto a la cuádruple hélice incorporando el *capital social* (compuesto por la tradición, los valores y la cultura) como cuarto subsistema. Posteriormente, Carayannis y Campbell (2012) desarrollaron aún más la cuádruple hélice agregando un quinto subsistema (el entorno medioambiental o *capital natural*) al modelado del conocimiento y la innovación. El objetivo y el interés del modelo de la quintuple hélice es incluir el medioambiente como un nuevo subsistema de modelos de conocimiento e innovación, para que la naturaleza se establezca como un componente central y equivalente de la producción e innovación del conocimiento, siendo especialmente apropiado en el contexto de los ODS.

El modelo de la quintuple hélice representa, en definitiva, un mayor desarrollo y evolución en la línea de pensamiento que integra la ecología en la era de la sociedad del conocimiento, impulsando la eco-innovación y el eco-emprendurismo mediante el reconocimiento explícito de la importancia de la responsabilidad social de las empresas y de las universidades.

Por tanto, las estructuras conceptuales de Matten y Moon (2008) y de la "quintuple hélice" ponen de relieve la importancia de analizar las siguientes cinco dimensiones institucionales a las que nos referimos seguidamente con el fin de explicar las diferencias en el nivel de consecución de los ODS: a) sistema cultural; b) sistema político-legal; c) sistema económico; d) sistema educativo y e) innovación.

## 2.3. Hipótesis relacionadas con las dimensiones institucionales

### 2.3.1. Sistema cultural

La cultura se enmarca dentro de los factores institucionales "informales" que se reflejan en los valores y costumbres de los ciudadanos de un determinado país. En este sentido, la teoría institucional permite un examen comparativo de los efectos de la cultura en las prácticas de sostenibilidad de las empresas, ya que supone que las corporaciones están integradas en un nexo de instituciones formales e informales, incluida la cultura, que influyen directamente en sus actividades (Miska et al., 2018).

Hofstede et al. (2010, p. 6) definen la cultura como "*la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de los demás*". Como señalan Prado-Lorenzo et al. (2013), la cultura tiene un importante

impacto en la ética de los procesos de toma de decisiones, en el comportamiento de los gestores y la actuación empresarial, debido a que generará una orientación hacia comportamientos empresariales más o menos sostenibles, contribuyendo a determinar el nivel de transparencia que las empresas mostrarán en relación a sus temas sociales y medioambientales.

Según Caprari y Neville (2012, p. 236), *“la cultura es el antecedente, o la condición, que influye en la adopción de la sostenibilidad”*. En este sentido, diversos estudios identifican la cultura como una importante variable que explica las variaciones entre los diferentes países en los temas relacionados con la sostenibilidad (Ringov y Zollo, 2007; Ioannou y Serafeim, 2012; Parboteeah et al., 2012) así como en la sensibilización de los consumidores hacia los temas sociales y medioambientales (Williams y Zinkin, 2008; Szócs et al., 2016).

En su trabajo, Hofstede et al. (2010) identificaron seis dimensiones de la cultura nacional que han sido ampliamente utilizadas en varios campos académicos, incluyendo la RSC (Maignan, 2001; Ringov y Zollo, 2007; Williams y Zinkin, 2008; Kim y Kim, 2010; Fernández-Feijóo et al., 2012; García-Sánchez et al., 2013; 2016; Halkos y Skouloudis, 2017) y el desarrollo sostenible y medioambiental (Vachon, 2010; Kumar et al., 2019). Dichas dimensiones son: masculinidad, individualismo, distancia jerárquica, aversión a la incertidumbre, orientación a largo plazo e indulgencia contra moderación, si bien las cinco primeras son las que han tenido una mayor aceptación y a las que nos referimos seguidamente.

#### a) Masculinidad

Esta dimensión se refiere, entre otros aspectos, a la focalización en el éxito material frente a la preocupación por la calidad de vida. Hofstede (2001, p. 32) argumenta que en las culturas con una orientación más masculina se crea una preferencia por el crecimiento económico frente a la conservación del medioambiente, lo que conduce a una adopción más lenta de tecnologías más costosas que resultan beneficiosas para su preservación. A este respecto, Husted (2005) señala que en las culturas con orientación masculina existe una menor capacidad institucional y social para lograr el desarrollo sostenible. En este sentido, diversos estudios (Park et al., 2007; Ringov y Zollo, 2007; Williams y Zinkin, 2008; Orij, 2010; Vachon, 2010; Fernández-Feijóo et al., 2012) evidencian que las organizaciones radicadas en países con un mayor valor del índice de masculinidad muestran niveles más bajos de desempeño social y ambiental. En la misma línea, García-Sánchez et al. (2013, 2016) documentan, a partir de una muestra de 20 países, que las

empresas ubicadas en países con una orientación más feminista muestran una mayor transparencia corporativa en temas de sostenibilidad. Ciocirlan y Petterson (2012) evidencian, dentro de las empresas del índice Fortune 500, que aquellas con mayor número de mujeres en sus plantillas muestran una mayor preocupación por el cambio climático. A la luz de los argumentos anteriores, formulamos la siguiente hipótesis:

*H1: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con un menor índice de masculinidad.*

## b) Individualismo

La dimensión individualismo/colectivismo refleja la prevalencia de los valores individuales frente a los colectivos y se refiere al grado al que la gente espera valerse por sí misma o, alternativamente, actuar principalmente como miembro de un grupo u organización. Vu (2020) evidencia que el énfasis en la autonomía personal y los logros propios de las culturas individualistas ejerce una influencia positiva en las políticas de cambio climático mediante la mejora de la calidad de los mecanismos de gobernanza y la promoción de la innovación. Por el contrario, las sociedades colectivistas, caracterizadas por una fuerte estructura jerárquica con élites poderosas, valoran la conformidad con las normas sociales y desincentivan cualquier desviación de las mismas, lo que se traduce en peores sistemas de gobernanza y de lucha contra el cambio climático. Matten y Moon (2008) argumentan que en las sociedades individualistas que proporcionan libertad de decisión a los actores económicos privados se espera encontrar fuertes elementos de RSC "explícita", definida esta última como "el resultado de una decisión deliberada, voluntaria y a menudo estratégica de una organización". De hecho, Katz et al. (2001) señalan que la actividad de los grupos proactivos en favor del medioambiente parece ser mucho más generalizada y diversa en las culturas individualistas que en las colectivistas. En este sentido, Vachon (2010) encuentra que el individualismo está relacionado con el corporativismo "verde", la innovación medioambiental, las prácticas laborales justas y la implicación en la RSC mientras que Husted (2005), Ioannou y Serafeim (2012) y Peng et al. (2014) observan que los países con una orientación más individualista tienen una mayor capacidad social e institucional para responder a los desafíos sociales y medioambientales.

No obstante, Hofstede et al. (2010) señalan que en las sociedades colectivistas los individuos se consideran a sí mismos como miembros de un grupo y tienen fuertes vínculos con la sociedad. De modo que también existe investigación previa que

argumenta que cabe esperar que las prácticas sociales y medioambientales sean más comunes en las sociedades colectivistas donde las demandas de los distintos grupos de interés se consideran importantes, obteniendo evidencia empírica en este sentido (Ringov y Zollo, 2007; García-Sánchez et al., 2013; 2016).

Por lo tanto, dado que existen argumentos en favor y en contra sobre el impacto de esta variable, planteamos la siguiente hipótesis:

*H2: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS varían en función de la orientación individualista o colectivista de los países.*

### c) Distancia jerárquica

La dimensión de distancia jerárquica (*power distance*) explica el nivel de jerarquía existente en una sociedad al medir el grado en que la sociedad de un país acepta la distribución desigual del poder en instituciones y organizaciones. Una puntuación elevada de este índice significa que la sociedad acepta las desigualdades de poder. Hofstede (2001, p. xix) definió la distancia jerárquica como “*el grado en que los miembros menos poderosos de las organizaciones y las instituciones aceptan y esperan que el poder se distribuya de manera desigual*”. El respeto a la autoridad en los países con alta distancia jerárquica conduce a una menor capacidad para el debate y una sensibilidad más débil del sector privado hacia los problemas sociales y medioambientales (Katz et al., 2001). En cambio, en las sociedades con baja distancia jerárquica, las personas se esfuerzan por igualar la distribución del poder y exigir la justificación de las desigualdades, siendo más sensibles a los temas sociales y medioambientales.

En estudios anteriores se ha argumentado que las organizaciones ubicadas en países con un mayor valor de esta dimensión suelen presentar una mayor jerarquización de la sociedad (Vachon, 2010), menos transparencia (Pahl-Wostl et al., 2008), sistemas menos meritocráticos y grados más fuertes de favoritismo y lealtad a la autoridad (Husted, 2005). Como consecuencia, las sociedades con una alta distancia jerárquica son más propensas a aceptar prácticas organizativas poco sostenibles, incluyendo condiciones laborales más deficientes y entornos más contaminados (Vachon, 2010), y están menos inclinadas a debatir abiertamente las iniciativas de sostenibilidad y adoptar un enfoque orientado a los grupos de interés (Ringov y Zollo, 2007).

En consecuencia, estudios previos han encontrado que los países con mayor distancia jerárquica presentan una menor capacidad social e institucional para la

sostenibilidad ambiental (Husted, 2005) y puntuaciones más bajas en el Índice de Sostenibilidad Ambiental desarrollado por el Foro Económico Mundial (Park et al., 2007). De manera similar, Ringov y Zollo (2007) y García-Sánchez et al. (2016) documentan que la distancia jerárquica tiene un efecto negativo y significativo en el desempeño social y medioambiental de las empresas. Por lo tanto, planteamos la siguiente hipótesis:

*H3: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más bajos de distancia jerárquica.*

#### d) Aversión a la incertidumbre

Hofstede (2001, p. xix) describe la aversión de una determinada cultura a la incertidumbre como “la medida en que una cultura programa a sus miembros para que sientan incómodos o cómodos en situaciones no estructuradas”. Esta dimensión refleja el grado en que la sociedad tiene aversión a lo desconocido, de modo que un alto valor de la misma implica una cultura menos abierta al cambio y menos tolerante. Aquellas sociedades con mayor aversión a la incertidumbre tienden a emitir normas estrictas sobre el comportamiento de los individuos, mostrando una mayor aversión al cambio y la innovación (Yaveroglu y Donthu, 2002; De Mooij y Hofstede, 2010) mientras que las sociedades que presentan un menor valor de esta dimensión son más flexibles en la aceptación de ideas y comportamientos mediante el fomento de la participación ciudadana y el debate.

Por lo tanto, las organizaciones que se encuentran en países con mayor aversión a la incertidumbre podrían tener más dificultades para adaptarse a las nuevas demandas y prácticas de sostenibilidad que implican un enfoque más disruptivo e innovador (Ringov y Zollo, 2007). En consecuencia, estudios anteriores preconizan la hipótesis de un efecto negativo de la aversión a la incertidumbre sobre la capacidad social e institucional para la sostenibilidad medioambiental (Husted, 2005), el desempeño social y medioambiental (Ringov y Zollo, 2007; García-Sánchez et al., 2016) y las prácticas sostenibles (Vachon, 2010). Dado que la presentación de informes sobre los ODS constituye una práctica muy novedosa y desafiante para las organizaciones de todo el mundo, sostenemos que será más difícil de implementar en sociedades con más aversión a la incertidumbre. Por lo tanto, planteamos la siguiente hipótesis:

*H4: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con menores niveles de aversión a la incertidumbre.*

### e) Orientación a largo plazo

Esta dimensión cultural se refiere a la importancia que se da en una cultura a la planificación de la vida a largo plazo en contraste a las preocupaciones inmediatas. En este sentido, un aspecto importante es que la sostenibilidad enfatiza la naturaleza a largo plazo del beneficio que se espera que las empresas brinden a la sociedad. Esto se debe a que la sostenibilidad apunta a la equidad intergeneracional (Bansal, 2005) de modo que las necesidades de las generaciones actuales no deberían comprometer las de las generaciones futuras. Un valor alto de esta dimensión se alinea con culturas donde se valora el éxito a largo plazo y donde las organizaciones tienen una orientación estratégica más de futuro.

Así, las costosas inversiones medioambientales y de otra índole necesarias para lograr una sociedad sostenible implican, en la mayor parte de los casos, un *trade-off* entre la rentabilidad a corto plazo y el éxito y ventaja competitiva a largo plazo. En este sentido, no es de extrañar que estudios previos (Parboteeah et al., 2012; García-Sánchez et al., 2016) hayan mostrado una asociación positiva entre la orientación a largo plazo y la propensión a divulgar y apoyar las iniciativas sobre sostenibilidad. En la misma línea, el trabajo de Durach y Wiengarten (2017), en una muestra de 8 países, documenta que las inversiones en prácticas medioambientales se realizan de forma más sistemática en aquellos países con una orientación más largoplacista. Por consiguiente, planteamos la siguiente hipótesis:

*H5: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con una mayor orientación al largo plazo.*

### 2.3.2. Sistema político-legal

El papel del gobierno puede resultar determinante para fomentar las prácticas sostenibles de las empresas, teniendo en cuenta los fallos del mercado relacionados con las externalidades sociales y ambientales. Bernaver y Koubi (2003) evidencian que una buena gobernanza y calidad institucional impulsa las inversiones en tecnologías beneficiosas para el medioambiente y una mayor exigencia de las regulaciones medioambientales. En esta línea, Fredriksson et al. (2007) muestran que los países con instituciones democráticas son más proclives a ratificar los acuerdos multilaterales sobre cambio climático como el Protocolo de Montreal o de el Kyoto.

Kaufmann et al. (2011) definen el sistema de gobernanza de un país como el conjunto de tradiciones e instituciones que determinan cómo se ejerce la autoridad en el mismo. Esto incluye:

- el proceso de selección, supervisión y sustitución de los gobiernos;
- la capacidad del gobierno para formular e implementar eficazmente políticas adecuadas y
- el respeto por parte de los ciudadanos y del Estado a las instituciones que rigen sus relaciones económicas y sociales.

En este sentido, existe una amplia investigación previa, basada en la teoría institucional, que muestra que las condiciones políticas y legales están entre los factores externos más importantes que explican las diferencias entre países en el nivel de divulgación de la información social y medioambiental de las empresas (Williams, 1999; Adams, 2002; Orij, 2010; Knudsen, 2011; Ioannou y Serafeim, 2012; Keig et al., 2015; Jo et al., 2015; De Villiers and Marques, 2016; Coluccia et al., 2018). La conclusión general de estos estudios es que los países con entornos regulatorios más débiles proporcionan menos incentivos a las empresas para desarrollar acciones proactivas con la sociedad y el medioambiente.

Para medir el impacto del sistema político-legal de un país se han empleado los "indicadores mundiales de gobernanza" (*Worldwide Governance Indicators -WGI-*) del Banco Mundial, los cuales abarcan unos 200 países y comprenden seis dimensiones (voz y rendición de cuentas, estabilidad política y ausencia de violencia, efectividad gubernamental, calidad del marco regulatorio, respeto por la ley y control de la corrupción) que cambian anualmente y se miden en una escala de -2.5 al 2.5, donde los valores más altos corresponden a una mejor calidad institucional. En este sentido, Knudsen (2011) utiliza un índice agregado, obtenido por la suma de las seis dimensiones de gobernanza anteriores del Banco Mundial, hallando que los países con mayores valores en ese índice tienen menos probabilidad de abandonar el compromiso con los diez principios del Pacto Mundial de Naciones Unidas.

Por tanto, planteamos las siguientes hipótesis:

*H6: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de voz y rendición de cuentas.*

*H7: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de efectividad gubernamental.*

*H8: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de estabilidad política y ausencia de violencia.*

*H9: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de calidad del marco regulatorio.*

*H10: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de respeto por la ley.*

*H11: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de control de la corrupción.*

### 2.3.3. Desarrollo económico

Gnyawali (1996) indica que, a medida que aumenta el desarrollo económico de un país, la ciudadanía está mejor informada y adquiere una mayor concienciación medioambiental, por lo que pueden presionar a las organizaciones a adoptar prácticas socialmente responsables. En la misma línea, Jensen y Berg (2012) y Fasan et al. (2016) postulan que el entorno macroeconómico incide directamente en las prácticas de elaboración de informes de sostenibilidad. De hecho, los países con mayores niveles de desarrollo económico se caracterizan por una capacidad social e institucional más avanzada para la sostenibilidad (Husted, 2005; Welford, 2005). En consecuencia, las organizaciones ubicadas en estos países disponen de más recursos para dedicar a los aspectos sociales y medioambientales (Baughn et al., 2007) y perciben una mayor presión pública para informar sobre los mismos (Ali et al., 2017). Asimismo, las economías más desarrolladas cuentan con normas y leyes que regulan el comportamiento empresarial y el grado de cumplimiento en los temas sociales y medioambientales (Baughn et al., 2007). Por consiguiente, planteamos la siguiente hipótesis:

*H12: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de desarrollo económico.*

Otra variable importante a considerar es la libertad económica que supone que las instituciones básicas que protegen la libertad de los individuos para perseguir sus propios intereses económicos resultan en una mayor prosperidad para la sociedad. De hecho, estudios previos (Jensen y Berg, 2012; Roy y Goll, 2014; Fasan et al., 2016; Graafland y Noorderhaven, 2020) han encontrado que la libertad económica de un país puede ejercer una influencia positiva en su desempeño de sostenibilidad, constituyendo un factor que permite aumentar el nivel de divulgación sobre aspectos relativos a la misma en la medida que puede reducir los efectos de la corrupción y animar a las empresas a asumir la responsabilidad de su impacto

en el bienestar social (Baughn et al., 2007; Nwabuzor, 2005). Como señalan Baughn et al. (2007), la intervención del gobierno en la economía de los países en desarrollo inhibe la entrada de empresas extranjeras, las cuales constituyen un importante vector de transmisión para la institucionalización de las normas relativas a la RSC. Por lo tanto, planteamos la siguiente hipótesis:

*H13: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles más altos de libertad económica.*

#### 2.3.4. Sistema educativo–laboral

La literatura en el ámbito de la RSC, la sostenibilidad y la ética empresarial ha demostrado que la educación puede influir en las actitudes, percepciones y expectativas de los ciudadanos (Dellaportas, 2006; Elias, 2004; Luthar et al., 1997; Rosati et al., 2018). Así, Elias (2004) y Luthar et al. (1997) evidencian que una educación en ética empresarial puede influir positivamente en las actitudes, la conciencia y las expectativas de los estudiantes relativas a la responsabilidad social y la ética de los negocios. Otros estudios también han encontrado que, en promedio, los individuos con niveles más altos de educación muestran una mayor orientación y expectativas hacia la sostenibilidad (Quazi, 2003; Calabrese et al., 2016). A nivel de país, el estudio de Park et al. (2007) muestra que existe una asociación positiva entre los niveles de educación superior de un país y su nivel de sostenibilidad ambiental (Park et al., 2007). Por tanto, planteamos la siguiente hipótesis referida a la relación entre la educación y la orientación hacia los ODS:

*H14: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con niveles mayores de gasto público en educación.*

Por último, en lo que respecta al sistema laboral, la investigación previa (De Geer et al., 2009; Jensen y Berg, 2012) asume que una alta densidad de sindicatos en un país está positivamente relacionada con la participación de los empleados en la toma de decisiones y el progreso sociopolítico, por lo que cabe esperar que exista una mayor sensibilidad hacia los ODS. Por consiguiente, proponemos la siguiente hipótesis:

*H15: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en los países con una importancia más alta de los sindicatos.*

### 2.3.5. Innovación

En los sistemas nacionales de innovación y el enfoque de la economía política, Lundvall (1992) define explícitamente el concepto de un “sistema nacional de innovación” en un sentido amplio, incluyendo todos los aspectos y ámbitos en el engranaje de la estructura económica y la organización institucional que afectan al aprendizaje y a la investigación y exploración. En este sentido, Mathur y Berwa (2017) enfatizan el importante papel de la innovación y la tecnología para lograr un crecimiento sostenible mostrando en su estudio de 113 países que aquellos con puntuaciones altas en innovación son también los que alcanzan mejores valores en el índice de sostenibilidad elaborado por el Foro Económico Mundial.

Otros estudios han demostrado que los esfuerzos en I+D se correlacionan positivamente con la RSC (McWilliams y Siegel, 2001; Bansal, 2005; Halkos y Skouloudis, 2018), ya que la implementación de sistemas de producción sostenibles a menudo requiere inversiones en nuevas tecnologías limpias y respetuosas con el medioambiente (p. ej., energías renovables que sustituyan la tradicional dependencia de los combustibles fósiles, vehículos eléctricos o que utilizan biocombustibles, tecnologías de reciclaje y tratamiento de residuos, etc.). Por tanto, cabe esperar que aquellos países con una mayor cultura de la innovación estén más preparados para encontrar las soluciones novedosas planteadas en los ODS para llegar a un modelo de consumo global que permita el crecimiento sostenible de la sociedad. Este importante papel de la innovación en la Agenda 2030 requiere la participación de todos los actores implicados en el conocimiento (p. ej., empresas, universidades, emprendedores, etc.) que permitan juntar el mejor capital humano, científico, académico, empresarial y social. En este sentido, resulta fundamental la colaboración Universidad–empresa como forma de transferencia del conocimiento al sector privado.

En consecuencia, formulamos las siguientes hipótesis donde se han seleccionado una serie de variables del Foro Económico Mundial que representan el conocimiento tecnológico y la capacidad de innovación de los países:

*H16: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en países con niveles más altos de gasto de las empresas en I+D.*

*H17: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en países con niveles más altos de colaboración universidad–industria en I+D.*

*H18: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en países con niveles más altos de capacidad de innovación.*

*H19: Los niveles de desempeño en la consecución de los ODS son más altos en países con niveles más altos de conocimiento tecnológico.*

### **3. Estudio empírico**

#### *3.1. Muestra*

La muestra del presente trabajo está formada por 64 países de todo el mundo para los que contamos con los valores de todas las variables institucionales y de desempeño en los ODS. Dicha muestra engloba 35 de los 36 países que actualmente componen la OCDE (todos excepto Islandia). En la Tabla A1 del Anexo mostramos en detalle el valor para cada uno de los 64 países de las 19 variables institucionales así como sus estadísticos descriptivos (media, mediana, percentil 25 y percentil 75).

#### *3.2. Variable dependiente: índice de desempeño en ODS*

Con el fin de medir el desempeño a nivel país en los ODS, nos hemos basado en el *SDG Index 2019* (Índice ODS 2019) de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN) propuesto por Sachs et al. (2019). Dado que los ODS se emitieron a finales de 2015, ello nos va a permitir analizar el desempeño en la consecución de los mismos una vez transcurridos los cuatro primeros años desde su aprobación. Este Índice ODS se ha elaborado a partir de una serie de 85 indicadores propuestos por el *Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre Indicadores de los ODS* (IAEG-ODS) para cada uno de los 17 ODS. Dichos indicadores aparecen reflejados en la Tabla A2 del Anexo.

Para calcular el Índice ODS, se determina un umbral inferior y uno superior para cada uno de los indicadores. En cuanto a la puntuación mejor, en la mayor parte de los casos la mejor puntuación es el objetivo (*target*) marcado explícitamente u "óptimo técnico" en línea con el principio de "no dejar a nadie atrás" (p. ej., cero pobreza extrema, cero desnutrición, lograr el 100% de la escolarización completa). En algunos casos no existe dicha meta "perfecta", dado que es posible que el óptimo teórico no se pueda conseguir o no esté definido (p. ej. la tasa de mortalidad infantil, el número de médicos por habitante, los fallecimientos por accidentes de tráfico, la expectativa de vida, el índice de Gini). En este caso se utiliza

la media de los 5 valores superiores de la muestra de países para ese indicador. Para eliminar el efecto de los valores extremos que pueden sesgar los resultados de un índice compuesto, la OCDE (2008) recomienda truncar los datos eliminando los percentiles 2,5 extremos de la distribución. Aplicamos esta práctica al umbral inferior y truncamos los datos en este nivel, atenuando así el impacto de los valores extremos en la parte baja de la distribución.

Posteriormente, y una vez establecidos los valores máximos y mínimos para cada indicador, se efectúa una normalización min-max transformando linealmente las variables en una escala entre 0 y 100 con el fin de que sean independientes de las unidades de medida de cada indicador. Esta puntuación ajustada del indicador señala donde se encuentra el país entre el caso peor (es decir, 0) y el mejor (esto es, 100). Analíticamente:

$$I' = \frac{I - \min(I)}{\max(I) - \min(I)}$$

De esta manera, resulta fácil comparar los datos entre países. Por ejemplo, un país que obtenga un 50 en una variable implica que está justo a mitad de camino de lograr el valor óptimo, mientras que otro país que obtenga una puntuación de 75 indica que ha cubierto tres cuartas partes de la distancia del peor al mejor en esa variable. Haciendo la media de todas las puntuaciones de todos los indicadores normalizados de aplicación a cada ODS, llegamos a puntuaciones por país para cada uno de los 17 objetivos. El último paso es hacer la media de las puntuaciones del país para cada uno de los 17 ODS con el fin de hallar el índice general de los ODS de cada país. Analíticamente:

$$I_i(N_i, N_{ij}, I_{ijk}) = \sum_{j=1}^{N_i} \frac{1}{N_i} \sum_{k=1}^{N_{ij}} \frac{1}{N_{ij}} I_{ijk}$$

donde  $I_i$  es el índice ODS para el país  $i$ ,  $N_i$  es el número de ODS para los cuales el país  $i$  tiene datos,  $N_{ij}$  es el número de indicadores del ODS  $j$  para el país  $i$ , y  $I_{ijk}$  denota la puntuación del indicador  $k$  del ODS  $j$  para el país  $i$ .

La Tabla A3 del Anexo muestra los valores para cada uno de los 64 países del índice agregado ODS así como el valor y la media para cada uno de los 17 ODS considerados individualmente con el fin de valorar la situación relativa de cada país. Como se puede observar, a nivel agregado, los países escandinavos (Dinamarca, Suecia y Finlandia) son los que tienen unos mayores valores del índice, lo que es reflejo de su tradicional enfoque hacia la sostenibilidad y la defensa del

medioambiente y los derechos sociales. A continuación, le siguen Francia, Austria y Alemania. España ocupa el vigésimo lugar de los 64 países analizados en el presente estudio. En concreto, el índice ODS está casi 4 puntos por encima de la media de los 64 países mientras que, si se compara con la media de los países de la muestra que forman parte de la OCDE y de la UE, España obtiene prácticamente la misma media.

Entrando ya en el detalle pormenorizado de cada ODS, si se compara España con la media de los países de la OCDE, los ODS donde se obtienen valores más por encima de la media son, de mayor a menor, el 14 (*Vida submarina*), el 13 (*Acción por el clima*) y el 5 (*Igualdad de género*) mientras que en los ODS donde se está más por debajo de la media son el 15 (*Vida de ecosistemas terrestres*), el 2 (*Hambre, seguridad alimentaria y agricultura sostenible*) y el 8 (*Trabajo decente y crecimiento económico*). Si se compara España con la media de aquellos países de la muestra que pertenecen a la UE, los resultados son similares a los de la OCDE si bien cabe destacar que en los ODS 10 (*Reducción de las desigualdades*) y 15 (*Vida de ecosistemas terrestres*) la situación por debajo de la media es mucho más acusada. En este sentido, en relación al ODS 10, España es uno de los países, como revelan los índices de Gini y de Palma, con más desigualdad de la UE mientras que, en lo relativo al ODS 15, los resultados pueden deberse al importante problema de deforestación en nuestro país.

### 3.3. Variables explicativas relativas a los factores institucionales

En lo relativo al sistema legal y político, hemos empleado los siguientes seis indicadores de gobernanza del Banco Mundial, los cuales se miden en una escala de -2,5 al 2,5 (donde los valores más altos corresponden a mejor calidad institucional):

- Voz y rendición de cuentas (VOZ), mide la percepción sobre el grado en que los ciudadanos son capaces de participar en la elección del gobierno, así como la libertad de expresión, la libertad de asociación y la libertad de prensa.
- Estabilidad política y ausencia de violencia (ESTAB), mide la percepción de los ciudadanos sobre la probabilidad de que el gobierno esté sujeto a actos de inestabilidad política, incluyendo el terrorismo.
- Efectividad gubernamental (EFECGUB), mide la calidad de los servicios públicos, la capacidad de la administración pública y su independencia de las presiones políticas, la calidad de la formulación de políticas y su implementación y la credibilidad del compromiso del gobierno hacia dichas políticas.

- Calidad del marco regulatorio (CALREG), mide la percepción sobre la capacidad del gobierno para establecer políticas y reglamentaciones acertadas que permitan y promuevan el desarrollo del sector privado.
- Respeto a la ley (LEY), mide el grado de confianza de los agentes en las reglas sociales y su nivel de acatamiento, incluidos la calidad del cumplimiento de los contratos y de los derechos de propiedad, la calidad de la policía y los tribunales, así como el riesgo de que se cometan delitos.
- Control de la corrupción (CORRUP), mide la percepción de los ciudadanos sobre el abuso del poder público en beneficio privado, incluida la corrupción.

Por lo que respecta al sistema económico y financiero, se consideran las siguientes dos variables:

- Desarrollo económico (lnPNBcap). Se mide a través del logaritmo natural del PNB per cápita en dólares corrientes (método Atlas) obtenido del informe de 2018 del Banco Mundial.
- Libertad económica (LIBECON): Medida a través del índice de Libertad Económica de la Heritage Foundation (2018) que varía entre 0 y 100 (valores más altos indican un mayor nivel de libertad económica).

En lo concerniente al sistema cultural, los valores de las 5 variables analizadas (Masculinidad (MASC), Individualismo (INDIV), Distancia jerárquica (DISTJER), Aversión a la incertidumbre (AVERS) y Orientación a largo plazo (ORIENTLP) se han obtenido del estudio de Hofstede (2001). La escala para cada variable oscila entre 0 y 100, de modo que una puntuación por encima de 50 indica que ese rasgo de la cultura de ese país es más dominante. Así, por ejemplo, en el caso de la variable "Individualismo", las culturas por debajo de 50 se considerarían "colectivistas" y las que estén por encima de 50 "individualistas". Cuanto más cercanas a 0, serían más colectivistas con respecto al resto y, cuanto más cercanas a 100 serían más individualistas con respecto al resto.

Por lo que respecta al sistema educativo y laboral, se han empleado las siguientes variables:

- Gasto público en educación (GTOEDUC): Obtenido del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas (2018) y medido en porcentaje sobre el PIB del país.
- Importancia de las organizaciones sindicales (SINDIC). Obtenido de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y medido como el cociente entre los asalariados que pertenecen a una organización sindical y el total de asalariados.

Por último, en lo que se refiere a los datos sobre tecnología e innovación, las variables se han extraído del Informe de Competitividad Global publicado por el Foro Económico Mundial y son las siguientes:

- Gasto de la empresa en I+D (R&D)
- Colaboración universidad–empresa en I+D (UNIV–EMP)
- Capacidad para la innovación (CAPINNOV)  
Las anteriores tres variables se obtienen de la encuesta *World Economic Forum’s Executive Opinion Survey*, expresada en una escala Likert de 1 a 7 (de no existente a alta).
- Conocimiento tecnológico (CONOTEC): Referido al número de solicitudes de patentes según el Tratado de Cooperación de Patentes por millón de habitantes del país.

#### 4. Resultados

Con el fin de contrastar si hay diferencias significativas en los valores del índice ODS en función del valor de los 19 factores institucionales analizados, realizamos unos tests no paramétricos de diferencia de medias. Para ello creamos dos grupos de países en función de su valor de dicho índice ODS. Por un lado, aquellos cuyo índice ODS agregado se encuentra en el primer cuartil de su distribución (en nuestro caso, dicho valor es de 78,46) y, por otro lado, el resto de países ubicados en los restantes tres cuartiles. Dado que nuestra muestra está formada por 64 países, en el primer grupo estarían los 16 países con mejor índice ODS y el segundo grupo estaría formado por los restantes 48 países con un peor desempeño en la consecución de los ODS<sup>4</sup>. A continuación, aplicamos el test no paramétrico de la U de Mann–Whitney con el fin de contrastar si la diferencia en el valor del índice ODS es estadísticamente significativa en función del valor de las variables institucionales. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

En lo relativo a la *dimensión cultural*, podemos observar como las variables que son estadísticamente significativas son las relativas a la distancia jerárquica, in-

---

<sup>4</sup> Como análisis de robustez también hemos probado a crear los dos grupos en función del valor de la mediana del índice ODS, dando lugar a un mismo número de países en cada grupo (32). Los resultados en cuanto a la significatividad de las diferencias entre los dos grupos para las 19 variables institucionales son muy similares con la única excepción de la variable *AVERS* donde las diferencias no son estadísticamente significativas.

dividualismo y orientación a largo plazo. Así, se observa que los países con un mejor desempeño en los ODS son aquellos con una menor distancia jerárquica (39,688 vs 64,208), un enfoque más individualista (65,750 vs 39,167) y una mayor orientación a largo plazo (60,188 vs 45,044), siendo las diferencias con los países con peor índice ODS estadísticamente significativas al 1% ( $p$ -valor $<0,01$ ). En cuanto a la variable “aversión a la incertidumbre”, los países con un mejor desempeño en los ODS son menos aversos al cambio (61,438 vs 70,458), si bien la diferencia sólo es estadísticamente significativa al 10% ( $p$ -valor=0,094). Por último, en cuanto a la variable relativa a la orientación masculina/femenina del país, si bien en los países con un mejor desempeño en los ODS existe una mayor orientación femenina (44,125 vs 50,146), esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Por lo que se refiere al *sistema político-legal*, existen diferencias estadísticamente significativas al 1% ( $p$ -valor $<0,01$ ) en las seis variables consideradas: voz y rendición de cuentas (1,394 vs 0,299), efectividad gubernamental (0,837 vs 0,040), estabilidad política y ausencia de violencia (1,569 vs 0,431), calidad del marco regulatorio (1,569 vs 0,412), respeto por la ley (1,639 vs 0,256) y control de la corrupción (1,706 vs 0,152). De modo que estos resultados corroboran nuestras hipótesis de que los países con un mejor desempeño en los ODS son aquellos que presentan un entorno regulatorio de más calidad donde existe una mayor libertad de expresión, de asociación y de prensa y un mayor respeto a la ley así como un mayor control de la corrupción.

En cuanto al impacto del *desarrollo económico*, existen diferencias estadísticamente significativas al 1% ( $p$ -valor $<0,01$ ) en las dos variables consideradas: logaritmo natural del PNB per cápita (10,684 vs 9,347) y el grado de libertad económica del país (74,306 vs 64,848). En el caso del PNB per cápita, la media para los países con mejor desempeño en ODS (en \$ corrientes) es de 46.938,13 frente a 17.950,98 de los países con peor desempeño. Por lo que estos resultados corroboran nuestras hipótesis de que los países que están avanzando más en la consecución de los ODS son aquellos con un mayor desarrollo y libertad en el plano económico.

En lo concerniente al *sistema educativo-laboral*, como era de esperar, los países que destinan más presupuesto del PIB a educación son los que presentan un mejor desempeño en el nivel de consecución de los ODS, lo que corrobora nuestra hipótesis de partida. De hecho, los dos países con un mejor índice ODS (como Dinamarca y Suecia) son los que más destinan a educación de toda la muestra con un 7,6% del PIB. Por término medio, el grupo de países con mejores valores del índice ODS tiene un 5,875% de gasto en educación sobre PIB frente al 4,454% del resto

de países con peor desempeño en ODS, siendo esta diferencia estadísticamente significativa al 1% ( $p$ -valor $<0,01$ ). En cuanto a la importancia de los sindicatos, en línea con nuestra hipótesis, el grupo de países con mejores valores del índice ODS tiene un mayor porcentaje de trabajadores afiliados a sindicatos (29,875 vs 17,472), siendo esta diferencia estadísticamente significativa al 5% ( $p$ -valor=0,023).

Por último, en cuanto a las variables relativas a la *innovación*, existen diferencias estadísticamente significativas al 1% ( $p$ -valor $<0,01$ ) en los cuatro indicadores considerados: gasto de las empresas en I+D (5,019 vs 3,679), colaboración Universidad–empresa en I+D (4,875 vs 3,746), capacidad de innovación (5,425 vs 4,358) y conocimiento tecnológico medido por el número de patentes por millón de habitantes (169,656 vs 32,015). De modo que estos resultados corroboran nuestras hipótesis de que los países con un mejor desempeño en los ODS son aquellos que presentan una mayor cultura de innovación.

**TABLA I. Test de diferencia de medias entre los países con mejor y peor desempeño en el índice ODS en función del valor de los factores institucionales**

Hipótesis	Dimensión	Variable	Media países con mayor índice ODS	Media países con menor índice ODS	Estad. Z	p-valor
H1	Cultura	<i>Masculinidad (MASC)</i>	44,125	50,146	0,597	0,275
H2	Cultura	<i>Individualismo (INDIV)</i>	65,750	39,167	-3,816	0,000***
H3	Cultura	<i>Distancia jerárquica (DISTJER)</i>	39,688	64,208	3,846	0,000***
H4	Cultura	<i>Aversión a la incertidumbre (AVERS)</i>	61,438	70,458	1,319	0,094'
H5	Cultura	<i>Orientación a LP (ORIENTLP)</i>	60,188	45,044	-2,533	0,006***
H6	Sistema legal y político	<i>Voz y rendición de cuentas (VOZ)</i>	1,394	0,299	-5,054	0,000***
H7	Sistema legal y político	<i>Efectividad gubernamental (EFECCGUB)</i>	0,837	0,040	-3,535	0,000***
H8	Sistema legal y político	<i>Estabilidad política y ausencia de violencia (ESTAB)</i>	1,569	0,431	-4,837	0,000***

H9	Sistema legal y político	<b>Calidad del marco regulatorio (CALREG)</b>	1,569	0,412	-4,698	0,000***
H10	Sistema legal y político	<b>Respeto a la ley (LEY)</b>	1,639	0,256	-5,163	0,000***
H11	Sistema legal y político	<b>Control de la Corrupción (CORRUP)</b>	1,706	0,152	-5,023	0,000***
H12	Desarrollo económico	<b>Logaritmo PNB per cápita (lnPNBcap)</b>	10,684	9,347	-4,543	0,000***
H13	Desarrollo económico	<b>Libertad económica (LIBECON)</b>	74,306	64,848	-3,590	0,000***
H14	Sistema educativo y laboral	<b>Gasto público en educación (GTOEDUC)</b>	5,875	4,454	-3,770	0,000***
H15	Sistema educativo y laboral	<b>Importancia de los sindicatos (SINDIC)</b>	29,875	17,472	-2,005	0,023**
H16	Innovación	<b>Gasto empresas I+D (R&amp;D)</b>	5,019	3,679	-4,632	0,000***
H17	Innovación	<b>Colaboración Universidad-empresa (UNIV-EMP)</b>	4,875	3,746	-4,285	0,000***
H18	Innovación	<b>Capacidad de innovación (CAPINNOV)</b>	5,425	4,358	-4,905	0,000***
H19	Innovación	<b>Conocimiento tecnológico (CONOTEC)</b>	169,656	32,015	-4,946	0,000***

Nota: \*\*\* Significatividad al 1%; \*\* Significatividad al 5%; \* Significatividad al 10%.

## 5. Conclusiones

El presente estudio ha analizado, utilizando como soporte teórico los modelos conceptuales de Matten y Moon (2008) y de la “quíntuple hélice” (Carayannis y Campbell, 2012), si las diferencias entre países en el nivel de desempeño en los ODS pueden ser explicadas por una serie de variables institucionales relacionadas con cinco dimensiones como son la cultura, el desarrollo económico, el sistema educativo y laboral, el sistema legal y político y la innovación.

A partir de una muestra de 64 países, hemos evidenciado que, cuatro años después de su aprobación, existen diferencias significativas entre países en el nivel

de avance en la consecución de los ODS. Los países escandinavos (Dinamarca, Suecia y Finlandia) son los que tienen unos mayores valores del índice ODS, lo que es reflejo de su tradicional enfoque hacia la sostenibilidad y la defensa del medioambiente y los derechos sociales. España ocupa el vigésimo lugar de los 64 países analizados en el presente estudio, obteniendo una media similar a la de los países de la muestra que forman parte de la OCDE y de la UE. En este sentido, como destaca el reciente informe “*ODS Año 4. El liderazgo empresarial en la Agenda 2030: De la teoría a la acción*” (Red Española del Pacto Mundial, 2019), aún queda mucho camino por recorrer si bien la tendencia es positiva, ya que el 86% de las empresas del IBEX 35 ya se comprometen con los ODS (cifra que era solo del 49% en 2016) y un 66% ya especifica en su memoria de sostenibilidad cómo contribuye al marco de Naciones Unidas (frente a solo el 6% en 2016). En cambio, el reto lo encontramos en las pymes donde un 78% de ellas no conoce o solo de forma superficial la Agenda 2030.

En este sentido, la iniciativa Global Reporting Initiative (GRI) ha alineado los ODS con sus guías de reporting, las más utilizadas por las empresas en todo el mundo, dando un impulso adicional a la agenda global. En el caso español, especialmente relevante fue la aprobación de la *Ley 11/2018 en materia de Información No Financiera y Diversidad*, la cual incluye a los ODS, al Pacto Mundial y al Acuerdo de París como marcos en los que pueden apoyarse las organizaciones para elaborar sus informes no financieros. Esta Ley 11/2018 será obligatoria paulatinamente para cada vez más empresas hasta llegar en 2021 a todas las de más de 250 trabajadores, lo que contribuirá, sin duda, a impulsar el reporting en ODS en nuestro país.

Entrando en el detalle pormenorizado de cada ODS, si se compara España con la media de la UE, los ODS donde se está más por debajo de la media son el 15 (*Vida de ecosistemas terrestres*) y el 10 (*Reducción de las desigualdades*), lo que es debido al importante problema de deforestación así como a ser uno de los países, como revelan los índices de Gini y de Palma, con más desigualdad de la UE, agudizada aún más por la etapa previa de crisis económica.

Nuestro estudio pone de relieve que los países que están en mejores condiciones de alcanzar los ODS son aquellos que se caracterizan por unos niveles de gobernanza de más calidad donde existe una mayor efectividad gubernamental y estabilidad política, una mayor libertad de expresión y de asociación, un estado de derecho más afianzado así como un mayor control de la corrupción. Esto corrobora la investigación previa, basada en la teoría institucional, que muestra que las condiciones políticas y legales están entre los factores externos más importantes que

explican las diferencias entre países en el nivel de divulgación de la información social y medioambiental de las empresas (Orij, 2010; Knudsen, 2011; Ioannou y Serafeim, 2012; Keig et al., 2015; Jo et al. 2015; De Villiers and Marques, 2016; Coluccia et al., 2018).

En lo concerniente al sistema educativo y laboral, como era de esperar, los países que destinan más presupuesto del PIB a educación y los que presentan una mayor cultura sindical son los que tienen un mejor desempeño en el nivel de consecución de los ODS al existir una mayor concienciación en la ciudadanía de los problemas sociales, laborales y medioambientales. Estos resultados corroboran los obtenidos en estudios previos (Kelley et al., 1990; Quazi, 2003; Calabrese et al., 2016) donde se evidencia que los individuos con niveles más altos de educación muestran una mayor orientación y expectativas hacia la sostenibilidad. En esta misma línea, el estudio de Park et al. (2007) muestra que existe una asociación positiva entre los niveles de educación superior de un país y su nivel de sostenibilidad ambiental.

Asimismo, también hemos evidenciado que los países que están avanzando más en la consecución de los ODS son aquellos con un mayor desarrollo y libertad en el plano económico, donde la ciudadanía está mejor informada y adquiere una mayor concienciación medioambiental, por lo que pueden presionar a las organizaciones a adaptar prácticas socialmente responsables (Gnyawali, 1996). De hecho, los países con mayores niveles de desarrollo económico se caracterizan por una capacidad social e institucional más avanzada para la sostenibilidad (Husted, 2005). En consecuencia, las organizaciones ubicadas en estos países podrían tener más recursos para dedicar a la sostenibilidad (Baughn et al., 2007) y podrían percibir una mayor presión pública para informar sobre los aspectos sociales y medioambientales (Ali et al., 2017).

En cuanto a la innovación, nuestros resultados revelan que existen diferencias estadísticamente significativas en los cuatro indicadores considerados: gasto de las empresas en I+D, colaboración Universidad–empresa en I+D, capacidad de innovación y conocimiento tecnológico (medido por el número de patentes por millón de habitantes). De modo que estos resultados corroboran nuestras hipótesis de que los países con un mejor desempeño en los ODS son aquellos que presentan una mayor cultura de innovación. En este sentido, la implementación de sistemas de producción sostenibles requiere inversiones en nuevas tecnologías limpias y respetuosas con el medioambiente. Por tanto, aquellos países con una mayor cultura de la innovación estarán más preparados para encontrar las soluciones novedosas planteadas en los ODS para llegar a un modelo de consumo global que permita el crecimiento sostenible de la sociedad.

Por último, en cuanto al sistema cultural, los países con un mayor fomento de la libertad individual, una menor distancia jerárquica, una menor aversión al cambio y una orientación más largoplacista son los que están más preparados para alcanzar los ODS en el futuro.

Nuestros resultados tienen importantes implicaciones para el desarrollo de las políticas públicas evidenciando que, si se quiere mejorar en el nivel de consecución de los ODS a nivel mundial por parte de los países más retrasados hasta la fecha en su logro, es necesario una mejora de la calidad institucional y de los sistemas de gobernanza así como una promoción del gasto en educación e innovación. Así, dado el importante papel de la innovación documentado en el presente estudio, sería muy conveniente la introducción de programas públicos de fomento de la innovación por parte de las empresas bien mediante programas de incentivos fiscales o de apoyo a la I+D+i.

Asimismo, a la luz de los resultados obtenidos en las variables relacionadas con el gasto educativo, las políticas públicas deberían potenciar el gasto en educación aumentando su peso en el PIB y fomentar la introducción en los planes de estudios de las asignaturas relacionadas con la sostenibilidad con el fin de que la concienciación por los temas sociales y medioambientales se vaya generando progresivamente desde la educación secundaria hasta la universitaria. Las universidades, a través de sus amplias competencias y actividades de investigación, tienen un papel crítico para consolidar y respaldar la transformación de la sociedad y la economía, y también en cómo se interactúa con el planeta, proporcionando el conocimiento, la base empírica, las soluciones y las innovaciones necesarias para ello. En este sentido, los gobiernos deberían fomentar el vínculo entre educación y tecnología mediante el impulso a los programas de transferencia de conocimiento entre Universidad y empresa que permitan el desarrollo de la denominada "innovación social" y el fomento de la economía circular. Este importante papel de la innovación en la Agenda 2030 se sustenta en el modelo de la "quintuple hélice" (Carayannis et al., 2012) que requiere la participación e intercambio de ideas entre los tres principales actores implicados en la innovación y el conocimiento como son las empresas, las Universidades y el Estado que permitan juntar el mejor capital humano, empresarial y social con la mente puesta en el desarrollo sostenible y la ecología social.

En cuanto a la dimensión cultural, además del desarrollo de programas culturalmente congruentes, la comprensión de la influencia de la cultura ayudará a los encargados de formular políticas a saber si las prácticas e instrumentos utilizados en un país pueden transferirse eficazmente a otro. Hofstede (2001, p. 437) señala que las herramientas de desarrollo sólo funcionarán "en la medida en que puedan

*integrarse en la cognición local*". Dado que la cultura es relativamente estable, los responsables políticos interesados en promover la sostenibilidad deben transferir programas y políticas que sean coherentes con la cultura local. Cada país deberá desarrollar o adoptar soluciones adecuadas a sus necesidades culturales que tengan en cuenta las condiciones institucionales locales como parámetros que dan forma a la penetración de los temas vinculados a la sostenibilidad y los ODS. Esto es especialmente relevante en el caso de las economías en desarrollo y en transición donde el diseño de políticas para la RSC no puede permitirse pasar por alto los parámetros institucionales que influyen en el comportamiento de las empresas y que podrían obstaculizar el establecimiento de un programa eficaz para el desarrollo sostenible.

Desde el punto de vista de las empresas, el presente estudio trata de ayudar a sus responsables a desarrollar un mejor entendimiento de los factores institucionales claves que impactan positiva o negativamente en la integración de los ODS. Los gerentes necesitan comprender mejor los determinantes institucionales clave del entorno de cada país que facilitan la implementación efectiva de los ODS. Esto es particularmente relevante para las empresas multinacionales que operan en países con diferentes condiciones institucionales, ya que nuestros resultados pueden ser útiles para sus estrategias de diversificación en temas de sostenibilidad en el conjunto de los países en los que operan sus sociedades filiales, así como para reexaminar los riesgos subyacentes de generar programas que puedan colisionar con la cultura de los países donde están radicadas dichas filiales. En estos casos, este tipo de multinacionales podrían elegir desarrollar estrategias y acciones relativas a los ODS adaptadas a cada país en los que operan que compensen aquellas condiciones institucionales que están negativamente relacionadas con la integración de los ODS (Peng et al., 2012). De modo que las empresas, a la hora de diseñar y asignar recursos a los programas de formación en ODS, tengan en cuenta las condiciones institucionales que caracterizan un determinado país.

En definitiva, nuestro trabajo tiene importantes implicaciones políticas al presentar evidencia del profundo impacto que las instituciones tanto formales como informales tienen en el nivel de avance en la consecución de los ODS, siendo nuestros resultados particularmente relevantes para los países emergentes y menos desarrollados en los cuales los sistemas político-legales, educativo-laborales, y económico-financieros, están siendo construidos y/o sus roles están siendo redefinidos (Ioannou y Serafeim, 2012). Los responsables de la formulación de políticas deben rediseñar las instituciones siendo plenamente conscientes del poder que dichas instituciones tienen para determinar el desempeño social y ambiental de las empresas y, por lo tanto, para definir su contribución neta a la resolución de los problemas más acuciantes de nuestro planeta.

TABLA A1. Valor de las 19 variables institucionales para cada uno de los países y estadísticos descriptivos

	VOZ	ERGOB	ESTAB	CAPEG	LEY	CORRUP	INCIGNAR	LIBECON	MASC	INDIV	DISTER	AVERS	ORIENTIP	GTOEDUC	SNDIC	FRD	UNIV-EMP	CAPI	NOVI	CONOCITEC
Alemania	1.42	0.60	1.62	1.75	1.63	1.95	10.76	74.2	66.0	67.0	35.0	66.0	83.0	4.8	16.5	5.6	5.4	5.8	5.8	218.9
Argentina	0.57	0.02	0.03	-0.24	-0.24	-0.08	9.42	62.3	56.0	46.0	48.0	86.0	20.0	5.6	27.7	3.1	3.3	4.1	4.1	1.2
Australia	1.43	0.98	1.60	1.93	1.72	1.81	10.88	80.9	61.0	90.0	36.0	51.0	21.0	5.3	13.7	4.4	4.3	5.1	5.1	77.7
Austria	1.38	0.92	1.45	1.54	1.88	1.60	10.80	71.8	79.0	55.0	11.0	70.0	60.0	5.5	28.3	4.9	4.8	5.6	5.6	174.7
Bangladesh	-0.73	-1.03	-0.75	-0.83	-0.64	-0.91	7.47	55.1	55.0	20.0	80.0	60.0	47.0	1.5	4.0	2.8	2.5	3.8	3.8	0.0
Bélgica	1.40	0.41	1.17	1.23	1.37	1.51	10.72	67.5	54.0	75.0	65.0	94.0	82.0	6.6	50.3	5.2	5.3	5.5	5.5	110.4
Brasil	0.39	-0.36	-0.45	-0.31	-0.28	-0.42	9.12	51.4	49.0	38.0	69.0	76.0	44.0	6.2	18.9	3.4	3.4	4.1	4.1	3.4
Bulgaria	0.32	0.42	0.27	0.58	-0.03	-0.15	9.09	68.3	40.0	30.0	70.0	80.0	69.0	4.1	13.7	3.6	3.4	4.2	4.2	7.4
Canadá	1.52	0.99	1.72	1.67	1.77	1.87	10.71	77.7	52.0	80.0	38.0	80.0	48.0	5.3	25.9	4.3	4.6	5.1	5.1	88.8
Chile	1.05	0.43	1.08	1.34	1.12	1.01	9.59	75.2	28.0	23.0	63.0	86.0	31.0	5.4	17.7	3.0	3.5	4.0	4.0	8.8
China	-1.45	-0.26	0.48	-0.14	-0.20	-0.27	9.16	57.8	66.0	20.0	80.0	30.0	87.0	1.8	44.9	4.6	4.4	4.5	4.5	17.7
Colombia	0.19	-0.81	-0.09	0.33	-0.41	-0.30	8.73	68.9	64.0	13.0	67.0	80.0	13.0	4.4	9.5	3.1	3.6	3.8	3.8	2.1
Corea del Sur	0.80	0.54	1.18	1.09	1.24	0.60	10.33	73.8	39.0	18.0	60.0	85.0	100.0	5.3	10.1	4.4	4.4	4.7	4.7	248.5
Costa Rica	1.14	0.49	0.38	0.48	0.48	0.55	9.35	65.6	21.0	15.0	35.0	86.0		7.4	19.4	3.5	3.6	4.5	4.5	2.8
Croacia	0.50	0.77	0.46	0.45	0.32	0.13	9.53	61.0	40.0	33.0	73.0	80.0	58.0	4.6	25.8	3.0	2.7	3.4	3.4	9.5
Dinamarca	1.61	0.96	1.87	1.88	1.83	2.15	11.01	76.6	16.0	74.0	18.0	23.0	35.0	7.6	66.5	5.0	4.8	5.3	5.3	214.1
Ecuador	0.03	-0.07	-0.26	-0.89	-0.63	-0.56	8.72	48.5	63.0	8.0	78.0	67.0		5.0	13.5	2.8	3.0	3.7	3.7	0.3
El Salvador	0.04	-0.33	-0.45	-0.04	-0.82	-0.59	8.25	61.8	4.0	19.0	66.0	94.0	20.0	3.8	19.0	2.8	2.7	3.8	3.8	0.3
Estonia	0.88	0.75	0.71	0.81	0.53	0.36	9.82	65.0	100.0	52.0	10.0	51.0	77.0	4.7	11.2	3.4	3.3	4.4	4.4	11.3
Esvenia	0.99	0.91	1.13	0.69	1.06	0.87	10.12	64.8	19.0	27.0	71.0	88.0	49.0	4.9	22.0	4.2	3.8	4.8	4.8	71.9
España	1.06	0.25	1.00	0.95	0.97	0.61	10.29	65.1	42.0	51.0	57.0	88.0	48.0	4.3	17.0	3.5	3.5	4.3	4.3	38.0
Estados Unidos	1.04	0.48	1.58	1.58	1.45	1.32	11.05	75.7	62.0	91.0	40.0	46.0	26.0	5.0	10.3	5.9	5.7	6.0	6.0	178.5
Estonia	1.21	0.60	1.19	1.56	1.24	1.51	9.95	78.8	30.0	60.0	40.0	60.0	82.0	5.2	4.3	3.8	3.9	4.9	4.9	27.2
Filipinas	0.04	-1.12	0.05	0.05	-0.48	-0.54	8.25	65.0	64.0	32.0	94.0	44.0	27.0	2.4	8.7	3.5	3.5	4.5	4.5	0.4
Finlandia	1.61	0.92	1.98	1.79	2.05	2.21	10.77	74.1	26.0	63.0	33.0	59.0	38.0	7.1	60.3	5.3	5.6	5.6	5.6	265.1
Francia	1.18	0.11	1.48	1.17	1.44	1.32	10.62	63.9	43.0	71.0	88.0	86.0	63.0	5.5	8.8	5.2	4.2	5.5	5.5	128.6
Grecia	0.86	0.09	0.34	0.30	0.15	-0.07	9.88	57.3	57.0	35.0	60.0	112.0	45.0	4.0	20.2	3.1	2.5	3.9	3.9	11.1
Holanda	1.60	0.87	1.85	2.02	1.82	2.01	10.84	76.2	14.0	80.0	38.0	53.0	67.0	5.4	16.4	5.2	5.6	5.7	5.7	211.9
Hungría	0.32	0.76	0.49	0.60	0.56	0.05	9.59	66.7	88.0	80.0	46.0	82.0	58.0	4.6	7.9	3.1	3.4	3.8	3.8	24.7
India	0.38	-0.36	0.28	-0.18	0.03	-0.19	7.61	54.5	56.0	48.0	77.0	40.0	51.0	3.8	12.8	4.5	4.4	4.5	4.5	1.7
Indonesia	0.18	-0.53	0.18	-0.07	-0.31	-0.25	8.25	64.2	46.0	14.0	78.0	48.0	62.0	3.6	7.0	4.4	4.4	4.3	4.8	0.1
Irán	-1.32	-1.31	-0.43	-1.30	-0.69	-0.96	8.61	51.1	43.0	41.0	58.0	59.0	14.0	3.8		3.3	3.3	3.9	3.9	0.3
Irlanda	1.32	1.03	1.42	1.60	1.46	1.55	11.00	80.4	88.0	70.0	28.0	35.0	24.0	3.8	24.1	4.8	5.0	5.2	5.2	89.9
Israel	0.65	-0.93	1.21	1.25	0.99	0.79	10.82	72.2	47.0	54.0	13.0	81.0	38.0	5.9	25.0	5.8	5.7	5.9	5.9	247.1

Italia	1.05	0.31	0.41	0.67	0.25	0.24	10.42	62.5	70.0	76.0	50.0	75.0	61.0	4.1	34.4	3.9	3.8	4.9	57.5
Japón	1.02	1.06	1.68	1.33	1.53	1.42	10.63	72.3	95.0	46.0	54.0	92.0	88.0	3.5	17.0	5.6	4.7	5.1	332.4
Letonia	0.81	0.42	1.04	1.19	0.96	0.33	9.73	70.4	9	70	44	63	69	5.3	11.9	3.2	3.1	4.3	11.8
Lituania	0.92	0.75	1.07	1.11	0.96	0.50	9.76	74.2	19	60	42	65	82	4.2	7.1	3.9	4.1	4.8	15.9
Luxemburgo	1.57	1.37	1.78	1.76	1.81	2.09	11.15	76.4	50.0	80.0	40.0	70.0	64.0	3.9	31.8	5.2	4.8	5.6	123.3
Malasia	-0.08	0.24	1.08	0.68	0.82	0.31	9.26	74.5	50.0	26.0	104.0	36.0	41.0	4.7	8.8	5.1	5.2	5.4	10.6
Malta	1.12	1.29	0.97	1.34	1.05	0.58	10.17	68.6	4.7	59	96	96	4.7	5.3	51.4	3.8	4.0	4.7	28.5
Marruecos	-0.66	-0.33	-0.21	-0.24	-0.14	-0.22	8.04	61.9	53.0	46.0	70.0	68.0	14.0	4.7	15.1	3.0	3.0	3.9	1.7
México	-0.01	-0.57	-0.15	0.15	-0.67	-0.86	9.12	64.8	69.0	30.0	81.0	82.0	24.0	5.2	12.0	3.2	3.6	4.1	2.4
Noruega	1.73	1.15	1.89	1.76	1.97	2.09	11.30	74.3	8.0	69.0	31.0	50.0	35.0	7.6	49.2	4.9	4.8	5.3	133.3
Nueva Zelandia	1.62	1.54	1.67	1.98	1.88	2.17	10.82	84.2	58.0	79.0	22.0	48.0	33.0	6.3	18.8	4.4	4.8	5.3	80.5
Pakistán	-0.80	-2.27	-0.63	-0.64	-0.67	-0.79	7.37	54.4	90.0	14.0	55.0	70.0	50.0	2.8	5.6	3.5	3.5	4.0	0.0
Panamá	0.98	0.28	-0.02	0.40	-0.06	-0.57	9.57	67.0	44.0	11.0	95.0	86.0	8.0	3.2	11.9	3.4	3.3	4.3	1.4
Perú	0.23	-0.26	-0.52	0.52	-0.54	0.78	8.87	42.0	16.0	64.0	87.0	25.0	3.9	5.7	2.7	2.9	3.6	0.6	0.6
Polonia	0.72	0.55	0.66	0.88	0.43	0.64	9.56	68.5	64.0	60.0	68.0	93.0	38.0	4.8	12.7	3.4	3.2	4.1	10.5
Portugal	1.20	1.14	1.21	0.89	1.14	0.85	9.98	63.4	31.0	27.0	63.0	104.0	28.0	4.9	15.3	3.8	4.2	4.6	15.4
Reino Unido	1.38	0.05	1.34	1.78	1.64	1.83	10.63	78.0	66.0	88.0	35.0	35.0	51.0	5.5	26.1	5.1	5.4	5.5	98.1
Rep. Checa	0.93	1.04	0.92	1.26	1.05	0.50	9.92	74.2	57.0	38.0	57.0	74.0	70.0	5.8	11.5	4.2	3.9	4.9	24.4
Rumania	0.46	0.06	-0.25	0.45	0.33	-0.12	9.33	69.4	42.0	30.0	90.0	90.0	52.0	3.1	25.2	2.8	3.1	3.7	3.9
Rusia	-1.06	-0.50	-0.06	-0.54	-0.82	-0.85	9.23	99.2	36.0	38.0	93.0	95.0	81.0	3.8	30.5	3.5	3.9	4.2	7.8
Serbia	0.00	0.08	0.11	0.01	-0.15	-0.37	8.76	62.5	43.0	25.0	86.0	92.0	52.0	3.9	27.9	2.9	3.2	3.5	4.1
Singapur	-0.06	1.51	2.23	2.13	1.84	2.17	10.98	88.8	48.0	20.0	74.0	8.0	72.0	2.9	21.2	5.0	5.3	5.1	144.9
Sudáfrica	0.66	-0.28	0.34	0.17	-0.10	-0.02	8.66	63.0	63.0	65.0	49.0	48.0	34.0	6.1	28.1	4.3	4.4	4.9	5.8
Suecia	1.61	0.91	1.83	1.80	1.90	2.14	10.92	76.3	5.0	71.0	31.0	29.0	53.0	7.6	67.4	5.6	5.2	5.8	317.9
Suiza	1.62	1.34	2.04	1.78	1.93	2.01	11.33	81.7	70.0	68.0	26.0	56.0	74.0	5.1	16.6	6.1	5.8	6.2	300.1
Tailandia	-1.01	-0.73	0.35	0.11	0.02	-0.40	8.80	67.1	34.0	20.0	64.0	64.0	32.0	4.1	3.5	3.6	3.9	4.1	1.5
Turquia	-0.83	-1.33	0.01	-0.05	-0.32	-0.34	9.25	65.4	45.0	37.0	66.0	85.0	46.0	4.3	8.2	3.3	3.5	4.1	10.9
Uruguay	1.21	1.05	0.56	0.50	0.80	1.27	9.66	69.2	38.0	36.0	61.0	100.0	26.0	4.4	30.1	2.9	3.3	3.7	2.2
Venezuela	-1.41	-1.34	-1.58	-2.33	-2.34	-1.47	7.97	25.2	73.0	12.0	81.0	76.0	16.0	6.9	0.2	2.5	3.0	3.6	0.2
Vietnam	-1.45	0.2	0	-0.39	0	-0.49	7.78	53.1	40.0	20.0	70.0	30.0	57.0	5.7	14.6	3.6	3.5	4.0	0.2
Media	0.57	0.24	0.72	0.70	0.60	0.54	9.68	67.21	48.64	45.81	58.08	68.20	48.99	4.81	20.62	4.01	4.03	4.62	66.43
Mediana	0.81	0.42	0.69	0.69	0.58	0.43	9.69	67.90	48.50	46.00	63.50	70.00	48.00	4.80	16.60	3.80	3.90	4.50	11.55
Percentil 75	1.21	0.91	1.43	1.55	1.46	1.51	10.63	74.23	63.00	67.25	71.50	86.00	64.00	4.50	26.00	4.90	4.80	5.23	101.93
Percentil 25	0.04	-0.29	0.02	0.04	-0.16	-0.31	9.02	62.50	39.75	24.50	40.00	50.75	32.00	3.90	10.75	3.23	3.30	4.00	2.18

**TABLA A2. Relación de indicadores considerados para cada uno de los 17 ODS (Sachs et al., 2019)**

	Cantidad de población pobre con menos de 1,90\$ al día (% de la población)
1	Cantidad de población pobre con menos de 3,20\$ al día (% de la población)
	Tasa de pobreza después de impuestos y transferencias, umbral de pobreza 50% (% de la población)
	Prevalencia de la malnutrición (% de la población)
	Contrastes de rendimiento de las cosechas (%)
	Rendimiento de los cereales (t/ha)
2	Nivel trófico humano
	Prevalencia de retraso en crecimiento en niños menores de 5 años (%)
	Prevalencia de emaciación en niños de menos de 5 años (%)
	Índice de la Gestión Sostenible del Nitrógeno (0-1)
	Prevalencia de la obesidad. IMC $\geq$ 30 (% de la población adulta)
	Tasa de mortalidad para menores de 5 años (por cada 1.000 nacidos vivos)
	Tasa de mortalidad materna. (por cada 100.000 nacimientos)
	Tasa de mortalidad en neonatos (por cada 1.000 nacidos vivos)
	Nuevas infecciones por VIH (por cada 1.000 hab.)
	Nacimientos atendidos por personal sanitario cualificado (%)
	Índice de cobertura sanitaria universal (0-100)
	Incidencia de la tuberculosis (por cada 100.000 habitantes)
	Tasa de mortalidad atribuible a la contaminación del aire (por cada 100.000 hab.)
3	Diferencia en expectativa de vida al nacer entre regiones (en años)
	Diferencia en el estado de salud declarado por renta (0-100)
	Tasa de mortalidad por enfermedad cardiovascular, cáncer, diabetes y enfermedad respiratoria crónica en poblaciones de edad entre 20 y 70 años (por cada 100.000 hab.)
	Tasa de muertes por accidentes de circulación (por cada 100.000 habitantes)
	Tasa de fertilidad en adolescentes (nacimientos por cada 1.000 mujeres con edad entre 15-19)
	Bienestar subjetivo (media según la escala 0-10)
	Esperanza de vida saludable al nacer (años)
	Porcentaje de niños supervivientes que recibieron las 2 vacunas recomendadas por la OMS (%)
	Fumadores a diario (% de la población mayor de 15 años)
	Tasa de terminación de la enseñanza secundaria (%)
	Matrícula en programas de aprendizaje para edades tempranas (% edades 4-6)

	Porcentaje de estudiantes en el cuartil inferior del índice PISA de status económico, social y cultural
	Porcentaje de variación en el rendimiento en ciencia explicado por el estatus socioeconómico de los estudiantes
4	Tasa de alfabetización de la población entre 15 y 24 años, ambos sexos (%)
	Porcentaje de estudiantes con un nivel por debajo de 2 en ciencias
	Tasa neta de matrícula en la enseñanza primaria (%)
	Población de edad entre 25 y 64 con educación terciaria (%)
	Índice PISA (0 - 600)
	Población de edad entre 25 y 64 con enseñanza secundaria superior y títulos post-secundarios no universitarios (%)
	Proporción de escafatos ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales (%)
	Años de escolarización femenina de la población de edad superior a 25 años (% sobre hombres)
5	Tasa de participación femenina de la fuerza de trabajo (% sobre hombres)
	Demanda estimada de planificación familiar satisfecha por métodos modernos (% de mujeres casadas o con pareja, edades entre 15 y 49)
	Diferencia por sexos en minutos dedicados por día a trabajo no remunerado
	Diferencias de remuneración por sexos (% del salario medio masculino)
	Acceso al agua potable saludable (% de la población)
	Población que utiliza servicios de gestión del agua seguros (%)
	Agotamiento aguas subterráneas (m3/año/capita)
6	Porcentaje de aguas residuales que recibe tratamiento
	Población que usa servicios de gestión sanitarios seguros (%)
	Acceso a servicios sanitarios básicos (% de la población)
	Extracción de agua dulce (% de recursos hídricos renovables totales)
	Acceso a la electricidad (% de la población)
	Acceso a combustibles no sólidos (% de la población)
7	Emisiones de CO2 procedentes de combustibles y producción eléctrica (Mt CO2/TWh)
	Porcentaje de energías renovables en el consumo energético final total (%)
	Tasa de desempleo (% de la fuerza de trabajo total)
	Porcentaje de personas de 15 años o más con cuenta bancaria o con un proveedor móvil de servicios monetarios
	Tasa de crecimiento ajustado del PIB (%)
8	Jóvenes que aún no trabajan y ni están estudiando ni reciben formación (Nimis)
	Accidentes de trabajo fatales (muertes por cada 100.000)
	Prevalencia de esclavitud infantil (por cada 1.000 hab.)
	Relación ocupados - población (%)

	Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)
	Personal de investigación y desarrollo (por cada 1.000 empleados)
	Índice de desempeño logístico: Calidad del comercio y de la infraestructura de apoyo (1 bajo-5 alto)
	Diferencia en el acceso a Internet por volumen de renta (%)
9	Ranking FT de universidades: Promedio de las puntuaciones de las tres mejores que están listadas dentro de las 1000 mejores (0-100)
	Nº de artículos en revistas científicas (por cada 1.000 hab.)
	Líneas de telefonía móvil de banda ancha (por cada 100 habitantes)
	Porcentaje de mujeres graduadas en ciencia e ingenierías
	Solicitudes de patente registradas según el TCP en el país de residencia del inventor (por millón de habitantes)
	Coefficiente de Gini (1-100)
10	Coefficiente de Palma
	Tasa de pobreza de las personas mayores mayores de 66 años
	Concentración anual media de partículas de menos de 2,5 micras de diámetro (PM2.5) (µg/m3) en zonas urbanas
11	Satisfacción con transporte público
	Fuentes de agua potable saludable, canalizada (% de población urbana con acceso)
	Porcentaje de personas con unos gastos de vivienda mayores al 40% de su renta disponible
	Nitrógeno reactivo emitido (kg/capita)
	Residuos generados por el equipamiento eléctrico y electrónico (kg/capita)
	Emissiones de SO2 derivadas de la producción (kg/capita)
12	Emissiones de SO2 importadas (kg/capita)
	Residuos sólidos municipales (kg/año/habitante)
	Residuos sólidos municipales no reciclados (kg/persona/año)
	Emissiones de CO2 per cápita relacionadas con la energía (tCO2/habitante)
	Emissiones de CO2 importadas (tCO2/habitante)
13	Personas afectadas por desastres relacionados con el cambio climático (por cada 100.000 hab.)
	Emissiones de CO2 incorporadas en las exportaciones de combustibles fósiles (kg/cap)

	Tasa de carbono efectiva, excluyendo las emisiones de biomasa (€/tCO2)	
	Pescado capturado por arrastre (%)	
14	Índice de salud de los océanos (0-100)	
	Entornos marinos de importancia para la biodiversidad que están completamente protegidos (%)	
	Porcentaje de recursos pesqueros sobreexplotados o agotados en la ZEE (%)	
	Índice de la lista roja para la supervivencia de las especies (0-1)	
	Deforestación permanente (5-year average annual %)	
15	Amenazas para la biodiversidad importadas (por millón de habitantes)	
	Entornos de agua dulce de importancia para la biodiversidad que están completamente protegidos (%)	
	Entornos terrestres de importancia para la biodiversidad que están completamente protegidos (%)	
	Homicidios (por 100.000 habitantes)	
	Población reclusa (por 100.000 habitantes)	
	Porcentaje de la población que se siente tranquila caminando sola por noche en la ciudad o en la zona donde habita (%)	
	Índice de libertad de prensa (entre 0 -peor- y 100 -mejor)	
16	Índice de percepción de la corrupción (0-100)	
	Volumen de exportaciones de armas (en millones de \$ por cada 100.000 hab)	
	Porcentaje de niños menores de 5 años cuyo nacimiento ha sido registrado por las autoridades civiles, por edad (%)	
	Número de niños entre 5 y 14 años implicados en trabajo infantil (%)	
	Protección del derecho a la propiedad (1-7)	
	Para los países con alto nivel de ingresos o todos los miembros de OCDE 28:	
	Concesiones financieras públicas internacionales, incluyendo ayuda oficial al desarrollo (% del PIB)	
17	Para todos los demás países: ingresos gubernamentales (% del PIB)	
	Porcentaje del gasto en sanidad y educación sobre PIB	
	Índice de opacidad financiera (entre 0 -mejor- y 100 -peor-)	
	Índice de paraíso fiscal (entre 0 -mejor- y 5 -peor-)	

**TABLA A3. Valores por países de los índices ODS global y los relativos a cada uno de los 17 ODS**

	Índice ODS	Obj1	Obj2	Obj3	Obj4	Obj5	Obj6	Obj7	Obj8	Obj9	Obj10	Obj11	Obj12	Obj13	Obj14	Obj15	Obj16	Obj17
Alemania	81.1	99.6	68.7	94.8	89.0	77.0	89.4	93.2	84.4	80.4	83.4	90.9	47.4	90.2	40.5	82.6	83.4	83.1
Argentina	72.4	97.0	60.8	80.2	94.3	77.4	80.2	91.4	72.2	40.5	39.7	83.5	79.1	92.1	39.9	53.0	63.0	85.5
Australia	73.9	99.0	52.4	96.5	92.8	78.9	97.0	91.0	81.1	84.2	77.0	80.6	40.9	33.9	56.3	47.8	85.7	61.1
Austria	81.1	99.2	71.6	94.9	96.6	79.1	94.9	93.8	82.0	80.2	87.4	85.8	45.5	84.3	-----	71.4	92.0	68.0
Bangladesh	60.9	58.2	51.1	59.6	79.7	48.2	65.5	56.0	77.1	15.4	76.4	51.9	96.5	97.1	51.9	60.9	50.5	38.8
Bélgica	78.9	99.5	70.2	94.1	94.7	83.9	79.3	91.9	81.4	75.9	93.4	82.3	46.7	82.9	30.6	85.0	86.9	62.3
Brasil	70.6	86.2	62.1	76.9	84.6	67.5	79.4	94.0	72.6	48.8	25.6	78.3	78.7	91.7	63.2	60.9	55.4	74.9
Bulgaria	74.5	97.0	58.2	80.2	71.0	69.2	78.0	90.8	80.4	41.2	61.8	81.3	66.6	87.7	65.3	93.3	68.8	75.9
Canadá	77.9	99.2	60.2	94.8	99.9	80.4	84.2	95.3	84.0	74.4	78.8	80.4	50.1	68.5	59.5	60.7	88.1	65.4
Chile	75.6	98.9	63.3	86.6	92.8	70.5	96.6	91.0	80.7	49.2	27.3	80.7	72.5	94.7	66.2	59.3	75.9	79.4
China	73.2	97.4	71.9	81.1	99.7	76.3	71.8	76.9	87.4	61.9	59.5	75.1	82.0	92.0	36.2	62.7	63.4	49.5
Colombia	69.6	85.8	56.0	79.3	83.3	70.5	76.9	91.0	71.9	31.8	21.7	81.6	84.8	90.7	74.9	56.4	58.3	68.0
Corea del Sur	78.3	99.0	77.9	92.4	95.8	63.9	81.5	92.5	86.2	83.7	86.5	80.3	63.5	87.7	54.8	57.2	75.4	53.4
Costa Rica	75.0	97.6	52.4	85.8	79.4	82.3	75.4	94.1	77.9	41.5	34.7	90.2	82.7	93.4	66.2	67.2	74.5	79.2
Croacia	77.8	98.4	64.6	87.1	87.4	63.7	82.5	89.5	78.1	48.6	69.8	76.2	73.5	93.6	74.8	79.2	70.6	84.7
Dinamarca	85.2	99.6	68.3	96.1	96.3	84.8	90.7	93.6	83.9	88.1	96.5	90.2	49.8	90.2	48.9	87.2	92.8	89.8
Ecuador	72.3	88.2	47.8	77.0	93.2	76.8	73.4	90.2	75.4	27.0	35.5	90.4	84.8	93.9	70.2	60.1	64.4	80.8
El Salvador	66.7	91.6	48.7	77.3	75.9	68.4	72.0	88.5	70.2	17.9	38.9	89.0	86.4	90.6	27.8	65.9	56.5	69.0
Eslovaquia	76.2	98.2	68.8	88.0	83.8	68.9	84.4	92.2	80.7	49.7	83.5	82.0	65.0	77.2	-----	86.9	79.9	55.1
Eslovenia	79.4	99.7	64.6	92.7	96.6	75.3	82.4	93.6	84.7	61.0	100.0	85.9	60.8	91.2	33.3	82.5	88.1	57.6
España	77.8	98.1	56.2	95.4	95.4	82.7	88.1	94.7	75.2	68.1	69.2	89.1	53.4	93.3	59.4	65.4	80.6	59.1
Estados Unidos	74.5	98.9	66.0	89.5	89.3	73.4	85.0	93.2	85.2	83.3	47.7	82.5	36.5	66.1	60.9	76.9	76.1	56.2
Estonia	80.2	99.7	58.3	88.8	95.3	75.3	89.7	88.9	84.8	61.5	72.2	90.3	58.7	85.0	81.3	90.5	87.8	55.5
Filipinas	64.9	74.4	53.1	58.9	89.4	64.1	67.6	69.9	72.5	33.7	35.3	72.6	94.2	94.4	62.2	55.4	57.9	48.5
Finlandia	82.8	99.8	58.2	96.2	96.9	89.2	92.6	96.4	82.5	83.6	97.9	88.3	48.7	71.0	55.5	82.1	92.9	74.0
Francia	81.5	99.5	66.0	94.3	97.4	86.5	87.9	97.0	78.1	73.6	85.6	87.0	53.4	86.4	64.2	76.7	76.6	75.1
Grecia	71.4	96.7	61.2	90.2	90.1	62.6	90.6	90.7	69.0	49.9	50.9	82.1	39.4	82.2	59.4	78.7	72.8	53.6
Holanda	80.4	99.6	65.4	96.4	94.2	81.5	92.7	91.6	83.1	82.3	94.6	91.1	44.0	88.3	41.2	83.2	83.5	53.7
Hungría	76.9	98.9	64.2	85.9	90.4	64.1	89.0	91.6	82.1	49.6	75.6	86.0	71.0	94.9	-----	87.3	73.4	51.5
India	61.1	71.4	42.6	58.8	80.2	33.2	56.6	65.4	83.2	28.7	49.0	55.1	94.5	51.2	51.1	61.3	65.7	-----
Indonesia	64.2	74.0	53.7	62.9	90.1	61.2	68.7	73.4	76.0	33.8	34.8	67.4	91.0	94.8	50.4	41.9	70.6	46.9
Irán	70.5	96.8	58.2	77.3	95.5	42.6	49.9	87.7	68.3	39.8	64.7	76.1	80.6	89.0	73.2	68.0	64.7	65.6
Irlanda	78.2	99.7	70.2	95.2	95.2	73.1	82.0	92.5	87.7	67.2	84.8	84.5	46.3	91.7	53.4	82.4	90.4	33.4
Israel	71.5	99.2	58.6	95.8	96.8	75.2	74.3	94.0	85.0	77.5	50.2	80.1	41.5	91.2	17.4	50.6	73.6	54.9
Italia	75.8	97.3	64.3	95.1	97.6	71.2	84.8	93.1	78.7	63.8	69.9	74.0	51.7	84.7	41.1	82.9	75.2	63.1

León	78.9	99.0	68.0	94.9	98.1	58.5	84.5	93.4	88.5	79.9	76.8	75.4	55.6	90.4	53.6	70.0	90.3	64.9
Letonia	77.1	98.7	60.4	84.5	95.7	70.2	88.0	91.2	83.3	49.3	76.5	86.3	67.9	87.8	50.9	92.2	77.0	50.4
Lituania	75.1	98.4	58.5	84.6	98.7	72.1	85.7	83.5	80.5	45.4	49.6	83.1	67.4	84.1	62.5	90.4	80.5	51.6
Luxemburgo	74.8	99.9	62.4	96.4	94.4	74.6	90.0	66.7	69.9	69.4	88.3	94.5	23.9	78.7	-----	62.3	90.2	58.4
Malasia	69.6	100.0	45.2	79.0	91.4	55.6	76.3	90.0	80.4	56.8	42.5	82.6	77.1	87.8	49.2	43.0	68.5	57.1
Malta	76.1	99.7	58.2	92.7	97.5	59.1	86.4	92.4	87.4	43.3	94.6	83.1	48.4	91.1	50.2	70.6	76.8	62.2
Marruecos	69.1	94.9	53.8	73.7	78.0	42.9	66.1	87.7	67.4	32.4	61.5	72.2	82.5	92.4	48.2	75.6	69.0	75.9
México	68.5	87.5	54.7	81.9	92.6	77.4	79.1	86.5	73.0	36.3	14.6	81.2	78.8	90.6	69.5	47.6	53.1	60.2
Noruega	80.7	99.5	57.0	97.9	99.9	87.7	87.5	98.6	78.5	80.0	100.0	86.1	30.5	54.4	66.2	63.2	84.9	99.6
Nueva Zelanda	79.5	100.0	63.1	94.6	98.1	84.7	90.7	95.9	88.1	73.9	-----	83.0	51.5	91.5	57.0	47.1	92.6	64.9
Pakistán	59.6	77.9	34.4	50.2	47.5	28.9	46.3	72.4	65.7	15.0	58.0	50.6	92.1	98.7	47.6	67.0	49.1	43.3
Panamá	66.3	93.5	49.6	78.9	78.8	65.3	71.8	87.8	77.4	29.3	25.4	88.7	80.2	90.2	55.4	57.2	64.7	32.9
Perú	71.2	89.9	61.3	78.0	91.6	68.1	76.9	83.7	75.6	32.9	41.8	73.1	78.8	93.1	78.8	71.3	58.2	57.1
Polonia	75.9	99.9	61.2	87.6	94.4	71.1	82.0	89.7	84.4	54.9	53.7	78.5	73.7	89.2	43.7	92.0	81.4	53.4
Portugal	76.4	98.7	56.0	92.1	95.5	80.7	87.0	94.6	82.3	56.1	57.3	84.4	54.8	91.5	51.8	73.4	84.1	58.7
Reino Unido	79.4	99.7	66.4	94.5	99.4	81.3	95.1	93.0	82.9	81.4	71.4	90.8	42.9	84.6	57.5	73.7	85.7	48.9
Rep. Checa	80.7	99.4	63.1	92.4	96.3	71.1	88.0	91.8	85.1	63.2	92.3	89.4	70.8	89.1	-----	91.0	82.7	55.5
Rumanía	72.7	98.8	58.0	80.6	84.2	64.5	78.0	89.0	80.4	41.3	30.0	81.3	71.9	95.2	53.3	84.3	76.1	69.5
Rusia	70.9	100.0	45.6	78.1	97.2	67.2	89.0	91.2	75.5	50.1	54.0	82.3	69.1	82.2	42.5	66.2	50.6	65.4
Serbia	72.5	99.4	63.5	84.2	94.3	57.8	75.7	84.9	71.5	42.4	72.4	71.8	83.7	85.0	-----	49.5	73.4	82.1
Singapur	69.6	98.4	71.8	95.0	99.6	68.5	89.0	94.7	71.9	85.6	-----	94.7	35.0	50.5	15.2	27.4	88.5	35.6
Sudáfrica	61.5	49.9	52.5	48.7	78.1	80.1	67.0	79.0	61.2	45.0	0.0	77.9	68.8	87.0	56.5	59.1	54.9	79.5
Suecia	85.0	99.0	63.3	97.8	99.3	88.9	93.5	96.7	83.5	91.7	100.0	90.3	52.2	87.2	42.3	75.2	83.8	98.2
Suiza	78.8	99.9	62.6	97.8	91.9	82.2	95.5	96.7	79.8	93.3	80.0	98.3	27.9	88.9	-----	57.7	83.0	53.3
Tailandia	73.0	100.0	60.2	76.7	88.7	64.7	78.3	82.9	80.2	42.8	58.9	83.0	79.5	93.9	54.7	67.0	70.9	58.8
Turquía	68.5	99.5	55.8	83.6	93.7	45.3	82.1	89.2	73.8	46.5	41.2	70.4	73.8	89.9	27.4	53.3	68.1	70.8
Uruguay	72.6	99.9	58.7	82.6	87.4	73.8	78.8	96.5	77.6	38.3	50.1	85.3	72.4	86.9	42.2	51.4	69.3	82.2
Venezuela	63.1	35.0	47.5	66.2	76.3	69.0	79.9	91.9	78.6	24.7	25.9	62.7	78.5	89.0	51.4	78.9	36.8	79.7
Vietnam	71.1	95.3	62.6	74.8	91.7	72.0	70.8	82.4	74.2	26.4	78.3	77.6	87.1	94.5	45.2	48.6	61.8	65.3
Media 64 países	73.8	93.8	59.6	84.6	90.9	70.0	81.2	88.8	78.7	55.1	62.2	81.2	64.7	86.7	52.7	68.1	73.7	63.6
Media ODE	77.7	98.8	63.1	92.4	95.1	75.5	87.6	92.0	81.4	68.8	71.8	84.7	53.1	83.8	43.0	73.3	82.0	62.7
Media UE	78.2	99.0	63.2	91.4	93.6	74.9	87.2	91.3	81.1	63.7	77.4	85.5	55.4	87.2	43.0	81.6	82.0	63.1
Diferencia España-resto 64 países	4.0	4.2	-3.4	10.8	4.5	12.7	6.9	5.9	-3.5	13.0	7.0	7.8	-11.3	6.7	6.7	-2.7	6.9	-4.6
Diferencia España-ODE	0.2	-0.8	-6.9	3.0	0.3	7.2	0.5	2.7	-6.2	-0.8	-2.7	4.3	0.3	9.5	16.4	-7.9	-1.4	-3.6
Diferencia España-UE	-0.4	-0.9	-7.0	4.0	1.8	7.9	0.9	3.4	-5.9	4.3	-8.3	3.5	-2.0	6.2	16.4	-16.2	-1.4	-4.0

## 6. Referencias bibliográficas

- ADAMS, C. A. (2002). "Internal organisational factors influencing corporate social and ethical reporting: Beyond current theorizing". *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 15(2), 223–250.
- ALI, W., FRYNAS, J. G., & MAHMOOD, Z. (2017). "Determinants of Corporate Social Responsibility (CSR) Disclosure in Developed and Developing Countries: A Literature Review". *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 24, 273–294.
- BANSAL, P. (2005). "Evolving sustainably: A longitudinal study of corporate sustainable development". *Strategic Management Journal* 26, 197–218.
- BAUGHN, C. C., BODIE, N. L., & MCINTOSH, J. C. (2007). "Corporate social and environmental responsibility in Asian countries and other geographical regions". *Corporate Social Responsibility & Environmental Management* 14, 189–205.
- BERNAUER, T., & KOUBI, V. (2013). "Are Bigger Governments Better Providers of Public Goods? Evidence from Air Pollution". *Public Choice*, 156(3), 593–609.
- BIERMANN, F., KANIE, N., & KIM, R. E. (2017). "Global governance by goal-setting: the novel approach of the UN Sustainable Development Goals". *Current Opinion in Environmental Sustainability* 26– 27, 26–31.
- BUHR, N., & FREEDMAN, M. (2001). "Culture, Institutional Factors and Differences in Environmental Disclosure Between Canada and the United States". *Critical Perspectives on Accounting* 12, 293– 322.
- CALABRESE, A., COSTA, R., & ROSATI, F. (2016). "Gender differences in customer expectations and perceptions of corporate social responsibility". *Journal of Cleaner Production* 116, 135–149.
- CAMPBELL, J. L. (2007). "Why would corporations behave in socially responsible ways? An institutional theory of corporate social responsibility". *Academy of Management Review*, 32 (2007), 946–967.
- CAPRAR, D. V., & NEVILLE, B. A. (2012). "'Norming' and 'Conforming': Integrating Cultural and Institutional Explanations for Sustainability Adoption in Business", *Journal of Business Ethics*, Vol. 110 (2), 231–245.

- CARAYANNIS, E. G., & CAMPBELL D. F. J. (2009). "'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem". *International Journal of Technology Management*, 46(3/4):201–234
- CARAYANNIS, E. G., THORSTEN, D. B., & CAMPBELL, D. F. (2012). "The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation". *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1, 1–12.
- CHEN, S., & BOUVAIN, P. (2009). "Is corporate responsibility converging? a comparison of corporate responsibility reporting in the USA, UK, Australia, and Germany". *Journal of Business Ethics* 87, 299–317.
- CIOCIRLAN, C., & PETERSON, C. (2012). "Does workforce diversity matter in the fight against climate change? An analysis of Fortune 500 companies", *Corporate Social Responsibility & Environmental Management* 19(1), 47–62.
- CLAESSENS, S., & J.P. H. FAN. (2002). "Corporate governance in Asia: A survey". *International Review of Finance* 3: 71–103.
- COLUCCIA, D., FONTANA, S., & SOLIMENE, S. (2018). "Does Institutional Context Affect CSR Disclosure? A Study on Eurostoxx 50". *Sustainability*, 10, 2823.
- COOKE, T. E., & WALLACE, R. S. O. (1990). "Financial disclosure regulation and its environment" *Journal of Accounting and Public Policy*, Vol. 9, N° 2, 79–110.
- DEEGAN, C. (2002). "Introduction: The legitimising effect of social and environmental disclosures – a theoretical foundation. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 15(3), 282–311
- DE GEER, H., BORGLUND, T., & FROSTENSON, M. (2009). "Reconciling CSR with the role of the corporation in welfare states – the problematic Swedish example", *Journal of Business Ethics*, 89 (3), 269–283
- DE MOOIJ, M., & HOFSTEDE, G. (2010). "The Hofstede model: Applications to global branding and advertising strategy and research". *International Journal of Advertising: The Quarterly Review of Marketing Communications*, 29(1), 85–110.
- DE VILLIERS, C., & MARQUES, A. (2016). "Corporate social responsibility country-level predispositions, and the consequences of choosing a level of disclosures". *Accounting and Business Research*, 46(2), 167–195.

DELLAPORTAS, S. (2006). "Making a difference with a discrete course on accounting ethics". *Journal of Business Ethics* 65, 391–404.

DELMAS, M. A., & TOFFEL, M. W. (2008). "Organizational responses to environmental demands: Opening the black box". *Strategic Management Journal* 29, 1027–1055.

DI MAGGIO, P. J., & POWELL, W. W. (1983). "The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields". *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.

— (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

DURACH, C., & WIENGARTEN, F. (2017). "Environmental management: The impact of national and organisational long-term orientation on plants' environmental practices and performance efficacy". *Journal of Cleaner Production*, 167 (20), 749–758.

ETZKOWITZ, H., & LEYDESORFF, L. (2000). "The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university–industry–government relations". *Research Policy*, 29: 109–123.

ELIAS, R. Z. (2004). "An Examination of Business Students' Perception of Corporate Social Responsibilities Before and After Bankruptcies". *Journal of Business Ethics* 52, 267–281.

FASAN, M., MARCON, C., & MIO, C. (2016). "Institutional Determinants of IR Disclosure Quality", in: MIO, C. (Ed.), *Integrated Reporting: A New Accounting Disclosure*, 181–203.

FERNÁNDEZ-FEIJOO, B., ROMERA, S., & RUIZ, S. (2012). "Does board gender composition affect corporate social responsibility reporting?". *International Journal of Business and Social Science* 3, 31–39.

FORTANIER, F., KOLK, A., & PINKSE, J. (2011). "Harmonization in CSR Reporting: MNEs and Global CSR Standards". *Management International Review* 51, 665–696.

FRANCIS, J. R., KHURANA, I. K., MARTIN, X., & PEREIRA, R. (2011). "The Relative Importance of Firm Incentives versus Country Factors in the Demand for Assurance Services by Private Entities", *Contemporary Accounting Research*, vol. 28(2), 487–516.

- FREDRIKSSON, P. G., NEUMAYER, E., & UJHELYI, G. (2007). "Kyoto Protocol Cooperation: Does Government Corruption Facilitate Environmental Lobbying?". *Public Choice*, 133(1), 231–251.
- FREEMAN, R. E. (1984). *Strategic Management: A stakeholder Approach*. Boston, MA: Pitman.
- GARCÍA SÁNCHEZ, I. M., RODRÍGUEZ ARIZA, L., & FRÍAS ACEITUNO, J. V. (2013). "The cultural system and integrated reporting". *International Business Review* 22, 828–838.
- GARCÍA SÁNCHEZ, I. M., CUADRADO BALLESTEROS, B., & FRIAS ACEITUNO, J. V. (2016). "Impact of the institutional macro context on the voluntary disclosure of CSR information". *Long Range Planning*, 49 (1), 15–35.
- GRAAFLAND, J., & NOORDERHAVEN, N. (2020). "Culture and institutions: How economic freedom and long-term orientation interactively influence corporate social responsibility", *Journal of International Business Studies*, en prensa.
- GRAY, R., KOUHY, R., & LAVERS, S. (1995). "Corporate social and environmental reporting. A review of the literature and longitudinal study of UK disclosure". *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 8(2), 47–77.
- GUTHRIE, J., & PARKER, L. D. (1990). "Corporate social disclosure practice: A comparative international analysis". *Advances in Public Interest Accounting*, 3, 159–175.
- HALKOS, G., & SKOULLOUDIS, A. (2016). "National CSR and institutional conditions: An exploratory study". *Journal of Cleaner Production* 139, 1150–1156.
- (2017). "Revisiting the relationship between corporate social responsibility and national culture: A quantitative assessment". *Management Decision* 55, 595–613.
- (2018). "Corporate social responsibility and innovative capacity: Intersection in a macro-level perspective". *Journal of Cleaner Production*.
- HAHN, R., & KÜHNEN, M. (2013). "Determinants of sustainability reporting: a review of results, trends, theory, and opportunities in an expanding field of research". *Journal of Cleaner Production*, 59, 5–21.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage Publications, London (UK).

- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., & MINKOV, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- HUSTED, B. (2005). "Culture and ecology: A cross-national study of the determinants of environmental sustainability". *Management International Review* 45, 349-371.
- JACKSON, G., & APOSTOLAKOU, A. (2010). "Corporate social responsibility in Western Europe: An institutional mirror or substitute?". *Journal of Business Ethics* 94, 371-394.
- JENSEN, J. C., & BERG, N. (2012). "Determinants of Traditional Sustainability Reporting Versus Integrated Reporting. An Institutional Approach". *Business Strategy and the Environment* 21, 299-316.
- JO, H., SONG, M. H., & TSANG, A. (2015). "Corporate social responsibility and stakeholder governance around the world". *Global Finance Journal*, 29, 42-69
- KAUFMANN, D., KRAAY, A., & MASTRUZZI, M. (2011). "The worldwide governance indicators: Methodology and analytical issues". *Journal on the Rule of Law*, 3(2), 220-246.
- KATZ, J. P., SWANSON, D. L., & NELSON, L. K. (2001). "Culture-Based Expectations of Corporate Citizenship: a Propositional Framework and Comparison of Four Cultures". *International Journal of Organizational Analysis* 9, 149-171.
- KEIG, D. L., BROUHERS, L. E., & MARSHALL, V. B. (2015). "Formal and informal corruption environments and multinational enterprise social irresponsibility". *Journal of Management Studies*, 52(1), 89-116.
- KNUDSEN, J. S. (2011). "Company delisting from the UN Global Compact: Limited business demand or domestic governance failure?". *Journal of Business Ethics*, 103, 331-349.
- KUMAR, S., GIRIDHAR, V., & SADARANGANI, P. (2019). "A Cross-national Study of Environmental Performance and Culture: Implications of the Findings and Strategies", *Global Business Review* 20 (4), 1051-1068
- LA PORTA, R., LOPEZ DE SILANES, F., SHLEIFER, A., & VISHNY, R. W. (1998). "Law and Finance". *Journal of Political Economy* 106, 11131-55.
- LINDBLOM, C. (1994). "The implications of organizational legitimacy for corporate social performance and disclosure". *Critical Perspectives on Accounting Conference*, New York.

LUNDEVALL, B.A. (Ed.) (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Interactive Learning*, Pinter, London.

LUTHAR, H. K., DiBATTISTA, R. A., & GAUTSCHI, T. (1997). "Perception of what the Ethical Climate is and what it should be: the Role of Gender, Academic Status, and Ethical Education". *Journal of Business Ethics* 16, 205–217.

MATHUR, K., & BERWA, A. (2017). "Sustainable competitiveness: redefining the future with technology and innovation". *Journal of Sustainable Finance & Investment* 7, 290–306.

MATTEN, D., & MOON, J. (2008). "'Implicit' and 'Explicit' CSR: A Conceptual Framework for a Comparative Understanding of Corporate Social Responsibility". *Academy of Management Review*, 33(2), 404–424.

McWILLIAMS, A., & SIEGEL, D. (2001). "Corporate social responsibility: A theory of the firm perspective". *Academy of management review* 26 (1), 117–127.

MEYER, J. W., & ROWAN, B. (1977). "Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony". *American Journal of Sociology*, 83(2): 340–363.

MISKA, C., SZÖCS, I., & SCHIFFINGER, M. (2018). "Culture's effects on corporate sustainability practices: A multi-domain and multi-level view". *Journal of World Business*, 53(2), 263–279.

NORTH, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

NWABUZOR, A. (2005). "Corruption and Development: New Initiatives in Economic Openness and Strengthened Rule of Law". *Journal of Business Ethics* 59, 121–138.

ORIJ, R. (2010). "Corporate social disclosures in the context of national cultures and stakeholder theory". *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 23, 868–889.

PACTO MUNDIAL DE NACIONES UNIDAS (2018a). *Global goals for people and planet*.

— (2018b). *How Your Company Can Advance Each of the SDGs*.

— (2018c). *Reporting on the SDGs – Shape the future of corporate reporting on the SDGs*.

PAHL-WOSTL, C., TABARA, D., BOUWEN, R., CRAPS, M., DEWULF, A., MOSTERT, E., RIDDER, & D., TAILLIEU, T. (2008). "The importance of social learning and culture for sustainable water management". *Ecological Economics* 64, 484–495.

PARBOTEEAH, K. P., ADDAE, H. M., & CULLEN, J. B. (2012). "Propensity to Support Sustainability Initiatives: A Cross-National Model". *Journal of Business Ethics*, 105: 403–413.

PARK, H., RUSSELL, C., & LEE, J. (2007). "National Culture and Environmental Sustainability: a Cross-National Analysis". *Journal of Economics and Finance* 31, 104–121.

PENG, Y. S., DASHDELEG, A. U., & CHIH, H. L. (2014). "National culture and firm's CSR engagement: A cross-nation study". *Journal of Marketing and Management*, 5(1), 38–49

PRADO LORENZO, J., RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ, L., GALLEGO ÁLVAREZ, I., & GARCÍA SÁNCHEZ, I. M. (2009). "Factors influencing the disclosure of greenhouse gas emissions in companies world-wide". *Management Decision* 47, 1133–1157.

PRADO LORENZO, J. M., GARCÍA, M. y BLÁZQUEZ, A. (2013). "El impacto del sistema cultural en la transparencia corporativa". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 22, 143–154.

QUAZI, A. M. (2003). "Identifying the determinants of corporate managers' perceived social obligations". *Management Decision* 41, 822–831.

RINGOV, D., & ZOLLO, M. (2007). "Corporate responsibility from a socio-institutional perspective: The impact of national culture on corporate social performance". *Corporate Governance* 7, 476–485.

ROSATI, F., COSTA, R., CALABRESE, A., & PEDERSEN, E. R. G. (2018). "Employee attitudes towards corporate social responsibility: a study on gender, age and educational level differences". *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*.

ROY, A. y GOLL, I. (2014). "Predictors of various facets of sustainability of nations: The role of cultural and economic factors". *International Business Review* 23, 849–861.

SACHS, J., SCHMIDT-TRAUB, G., KROLL, C., LAFORTUNE, G. y FULLER, G. (2019). *Sustainable Development Report 2019*. New York: Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions.

SCOTT, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*, Newbury Park, CA: Sage.

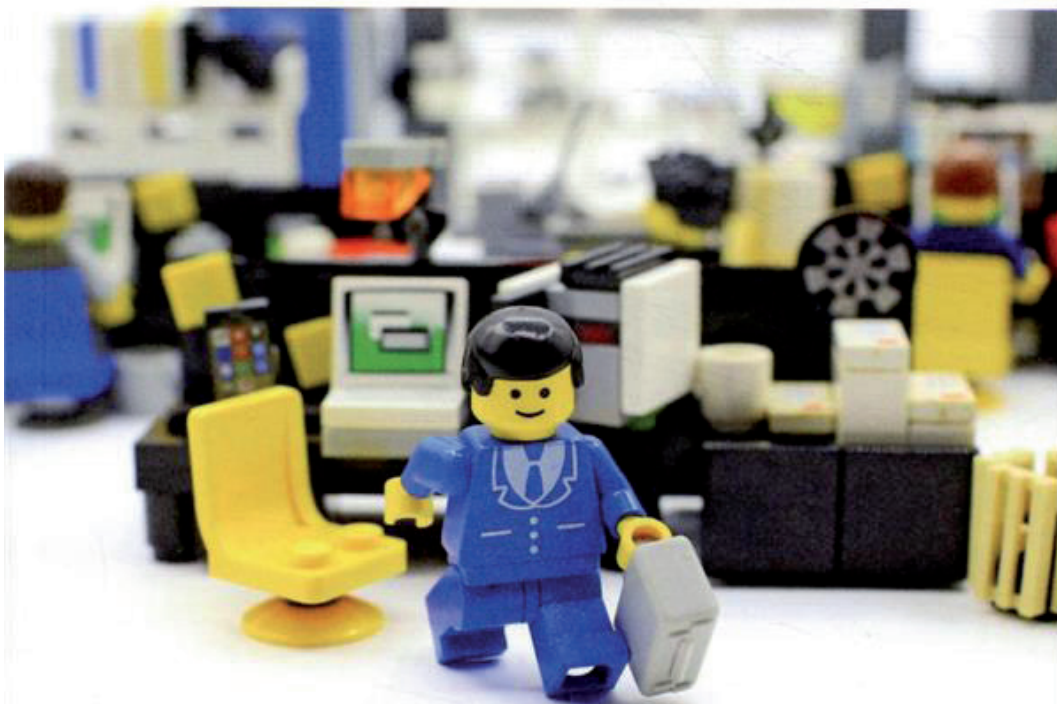
- (2007). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Thousand Oaks, CA: SagePublications.
- SUCHMAN, M. C. (1995). "Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches". *Academy of Management Review*, 20(3): 571–610.
- SZŐCS, I., SCHLEGELMILCH, B. B., RUSCH, T., & SHAMMA, H. M. (2016). "Linking cause assessment, corporate philanthropy, and corporate reputation". *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44, 376–396.
- VACHON, S. (2010). "International Operations and Sustainable Development: Should National Culture Matter?". *Sustainable Development* 18, 350–361.
- VORMEDAL, I. H. y RUUD, A. (2009). "Sustainability reporting in Norway – An assessment of performance in the context of legal demands and socio-political drivers". *Business Strategy and the Environment* 18, 207–222.
- VU, T. V. (2020). *Individualism and climate change policies: International evidence*, MPRA Paper 98888.
- WELFORD, R. (2005). "Corporate social responsibility in Europe, North America and Asia", *Journal of Corporate Citizenship*, 17: 33–52
- WILLIAMS, G., & ZINKIN, J. (2008). "The effect of culture on consumers' willingness to punish irresponsible corporate behaviour: Applying Hofstede's typology to the punishment aspect of corporate social responsibility". *Business Ethics: A European Review* 17, 210–226.
- WILLIAMS, S. M. (1999). "Voluntary Environmental and Social Accounting Disclosure Practices in the Asia-Pacific Region: An International Empirical Test of Political Economy Theory". *The International Journal of Accounting*, 34(2), 209–238.
- YAVEROGLU, I. S., & DONTU, N. (2002). "Cultural influences on the diffusion of products". *Journal of International Consumer Marketing*, Vol. 14, N° 4, 49–63.
- ZHOU, S., SIMNETT, R., & GREEN, W. (2013). *The effect of legal environment and corporate governance on the decision to assure and assurance provider choice: Evidence from the GHG assurance market*. UNSW Australian School of Business Research Paper.
- ZUCKER, L. G. (1987). "Institutional theories of organization". *Annual Review of Sociology*, 13, 443–464.

# REVUE **projet**

COMPRENDRE POUR AGIR

N° 381

avril-mai 2021



## Emploi Où est-ce qu'on va ?

Migrants  
**Les politiques  
de l'invisible**

*Fratelli Tutti*  
**Fraternité  
n'est pas naïveté**

Les collapsos  
**ont-ils raison ?**

## BIBLIOGRAFÍA

---

**Autor:** Javier Camacho Ibáñez, Universidad Pontificia Comillas.

## RECENSIONES

---

BENAVIDES DELGADO, J. y FERNÁNDEZ MATEO, J. *Los límites de la sostenibilidad*. EUNSA Astrolabio. Pamplona, 2020. 278 pp. ISBN: 978-84-313-3471-0

Para comprender el alcance y objetivo de la obra que nos ocupa, es fundamental realizar una primera descripción de sus autores y de las fuentes utilizadas. Ambos autores son doctores y profesores universitarios y en sus carreras académicas se ha producido una convergencia entre la filosofía, lo político y la comunicación. Los profesores Benavides Delgado y Fernández Mateo destacan por su pensamiento crítico, marco interdisciplinar y capacidad de trabajo. De ahí que hayan acometido esta densa y difícil tarea de articular las reflexiones del Seminario Permanente de la Cátedra de Ética Económica y Empresarial de ICADE (Universidad Pontificia Comillas) durante los últimos 15 años. Dado el número de sesiones, la amplitud de los temas, la variedad de los participantes y el periodo de tiempo que abarcan, resulta extraordinariamente meritoria la labor de destilar, ordenar, dotar de un hilo conductor y presentar al lector una obra profunda, rica en matices y

alejada de los estereotipos y superficialidad que suelen rodear los libros con relación a la cuestión de la sostenibilidad.

Además, la obra ha visto la luz en momento muy oportuno, toda vez que en los últimos dos años se ha producido una cierta transmutación del concepto de responsabilidad social corporativa hacia el término de sostenibilidad, hay un claro movimiento del interés inversor institucional en lo “sostenible”, y nos encontramos prácticamente a media travesía de la Agenda 2030. Es un contexto inmejorable, por tanto, para recibir las reflexiones de calado que el libro plantea.

*Los límites de la sostenibilidad* representa una oportunidad única para asomarse a un conjunto de reflexiones interdisciplinarias sobre la evolución y contenidos del término, desde diferentes puntos de vista: sociedad, empresa, valores e intangibles. Sólo desde una mirada objetiva a esta temática, podremos ir más allá de los límites del concepto de sostenibilidad, tan brillantemente presentados por los autores, y que con mucha humildad podríamos resumir

---

como un vicioso de comprensión fallida, gestión ineficaz y comunicación sesgada, de la sostenibilidad. Los autores, de manera metódica y rigurosa, exponen las ideas centrales que vertebran estos problemas, para poder ofrecer propuestas concretas que permitan sobrepasar dichos límites.

El libro está estructurado en siete capítulos: una muy necesaria introducción, cinco bloques temáticos, y un capítulo conclusivo que recibe por nombre el del título de la obra. Esta estructura por temas permite al lector más interesado o versado en alguna de las materias profundizar en las distintas reflexiones, y al mismo tiempo realizar una lectura más ligera de otros más alejados de su disciplina. En efecto, los autores, conscientes de la amplitud, heterogeneidad y diferente profundidad de los contenidos, han decidido con acierto introducir diferentes tamaños de letra y resúmenes para facilitar una lectura más analítica o más transversal. Adicionalmente cada capítulo temático presenta en sus páginas finales un resumen, que recoge las ideas principales tratadas y contribuye a ordenar la lectura y a remarcar las ideas que servirán de puente al siguiente capítulo, y así, sucesivamente. La bibliografía utilizada es muy amplia, no habiéndose limitado a las correspondientes actas de las sesiones del Seminario, sino habiendo utilizado numerosas y diversas fuentes, que contribuyen a cimentar las argumentaciones presentadas.

La introducción resulta de gran utilidad, al recoger los antecedentes y el contexto en el que se desarrolla el trabajo, los diferentes temas abordados en las sesiones del Seminario durante el periodo estudiado, la metodología utilizada a la hora de realizar el análisis de estos y las orientaciones que han guiado la redacción de los bloques

de contenido, la estructura resultante y la lógica detrás de la misma.

El primer capítulo temático ofrece un primer y provocador debate acerca de la globalización, su relación con la modernidad y la influencia en el propio desarrollo de la sostenibilidad. Se plantea una triple perspectiva para la comprensión de la globalización: una primera aproximación desde el punto de vista político-económico; una reflexión sobre la globalización como una nueva forma de pensar y una tercera visión, más crítica, sobre las aparentes contradicciones que plantea. Esta triple perspectiva permite contextualizar la globalización, como elemento clave a la hora de interpretar el actual concepto de sostenibilidad.

El segundo bloque temático es continuación lógica del primero, incorporando el aspecto de la digitalización al de globalización. Como indican los autores lo digital supone un doble reto: por un lado, la creación de un nuevo espacio cognitivo para interpretar la realidad, y por otro, el predominio de un lenguaje eminentemente instrumental que transforma y altera los significados. Si unimos a este doble reto, la transformación de la ética, hacia una estética de referencias variables, como consecuencia de la fragmentación, atomización, y distanciamiento moral de los individuos, nos encontramos ante una nueva contradicción, donde las empresas y organizaciones, sufren por un lado las consecuencias de dichos cambios, y por otro no son capaces de desarrollar acciones socialmente responsables, como su naturaleza les requeriría.

Precisamente esta cuestión se trata en mayor detalle en el tercer bloque, donde se plantea una serie de cuestionamientos acerca de la comprensión actual de la ética

---

en la sociedad y en las organizaciones. Se parte de una consideración por parte de las organizaciones de una ética solo como retórica, como un conjunto de reglas creadas desde una mera consideración hacia el interior de las empresas, o bien como un medio instrumental para conseguir sus objetivos en relación con el ámbito exterior. A este planteamiento se suma la confusión del concepto de voluntariedad de la responsabilidad de las organizaciones, y la profusión de terminologías similares, y todo ello supone sin duda uno de los principales límites para abordar la sostenibilidad. Desde esta crítica se propone replantear una ética de los principios y del compromiso, orientada al bien común, como una vía para superar el utilitarismo y pragmatismo de la ética corporativa actual.

En el cuarto bloque temático se aborda de lleno la cuestión de la responsabilidad social corporativa, su evolución y las diferentes iniciativas para impulsarla. Este camino ha dado lugar a múltiples aproximaciones y definiciones, y se ha encontrado con diversos obstáculos. Entre los más frecuentes se mencionan y desarrollan el *efecto halo de lo social*, el uso publicitario o excesivamente relacional de la responsabilidad social, y el error de no tomar en consideración la importancia de la gestión de los intangibles y su relación con la responsabilidad de la empresa. De esta manera se plantean los tres conceptos clave que toda organización debiera comprender y asimilar para desarrollar su acción responsable: propósito, gobierno corporativo y gestión y comunicación de los intangibles. De esta última cuestión se ocupa el quinto y último bloque temático.

De este modo, para completar el recorrido desde los temas más generales, como la

globalización o la digitalización, hasta los más concretos, como la gestión de la responsabilidad social en la empresa, se ofrece un último bloque de contenido enfocado en la comunicación de las organizaciones, y en el posicionamiento e influencia de los medios y modelos de gestión de dicha comunicación. Se plantea la dualidad entre el control de la información o la transmisión de la verdad de los contenidos por parte de los medios, el cambio de valores e intereses entre varias generaciones, y los retos que afrontan las empresas a la hora de comunicar su valor, frecuentemente relacionados con la volatilidad del lenguaje, el conflicto entre la inmediatez y el largo plazo, o la propia falta de convicción de la organización.

Llegamos de este modo al capítulo de conclusiones, que resume de manera brillante el compendio de temas, reflexiones, propuestas y cuestionamientos. En primer lugar, cabe destacar la necesidad por parte de las empresas de asumir la sostenibilidad y su gestión no como una mera nueva herramienta, sino con una mentalidad de cambio en el propio modelo de la organización. La segunda gran conclusión es la necesidad de reformulación de la ética de los compromisos y de la responsabilidad social hacia una ética del bien común. Por último, destaca la necesidad de un enfoque interdisciplinar que rompa con los silos actuales en la educación, en la empresa, y en el ámbito de lo social-político, para desarrollar investigaciones enriquecidas con un mayor pensamiento crítico y perspectiva, y propuestas de actuaciones que permitan salir del círculo vicioso de una comprensión limitada, una gestión ineficaz y una comunicación sesgada de la sostenibilidad, y que suponen sus principales límites.

---

*Los límites de la sostenibilidad* es un libro dirigido a una audiencia amplia tanto en perfil como en temáticas: académicos, que encontrarán en sus páginas reflexiones frescas, lejos de los mantras corporativos; investigadores, que tanto por la longitudinalidad del periodo, como por los diversos enfoques –filosófico, social, organizativo o de comunicación– podrán enriquecer sus fuentes y sin duda descubrir aristas de conocimiento por explorar; profesionales, a los que la inmejorable visión interdisciplinar que ofrece la obra, les ayudará en la reflexión crítica y planificación de acciones a medio y largo plazo; y por supuesto, al lector inquieto y curioso, al que el libro ofrece una fuente casi inagotable de referencias y lecturas, sobre el tema en cuestión y desde una perspectiva multidisciplinar.

Es pues motivo de congratulación la publicación de la presente obra, en la que

es necesario destacar, el gran esfuerzo realizado por los autores tanto en la forma como en el contenido. En cuanto a la forma se refiere, la multitud de esquemas, resúmenes, formatos de letra, indicaciones y bibliografía, facilitan la lectura de una obra relativamente compleja. En cuanto a nivel de contenido, los autores han sido capaces de sistematizar, ordenar, priorizar, articular y proponer temas amplios, pero finamente engarzados, y cuidadosamente trabajados, a lo largo de los más de 15 años analizados. Sin duda, es una obra única e irrepetible que conviene conservar e ir releyendo y consultando con frecuencia para todas las personas interesadas en el futuro de las organizaciones, de la sociedad, y de la sostenibilidad.

[Javier Camacho Ibáñez]

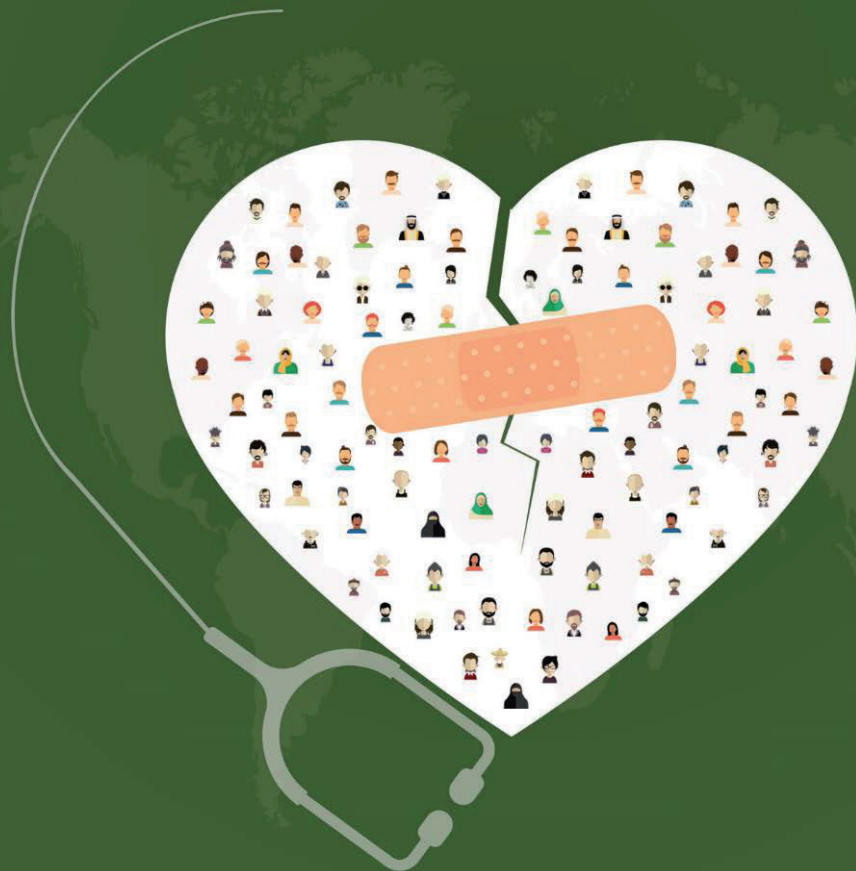


Nº 130, 2020/2

# Promotio Iustitiae

Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (SJES), Curia General de la Compañía de Jesús, Roma - Italia

## Sanar la democracia en una era de autoritarismo y populismo




## Editoriales de *Revista de Fomento Social* de 1991 a 2018

TÍTULO	AÑO	Nº	TÍTULO	AÑO	Nº
La guerra del golfo, ¿ha terminado?	1991	182	La política económica del gobierno popular: España, ¿va bien?	1998	211
Elecciones municipales y autonómicas	1991	183	La crisis financiera mundial	1998	212
<i>Centesimus Annus</i>	1991	183	La solidaridad interterritorial en cuestión	1999	213
El resurgir de los nacionalismos	1991	184	Las elecciones del 13 de junio: ¿qué modelo de democracia?	1999	214
1992: escuchar a América latina	1992	185	¿Es posible la "tercera vía"?	1999	215
Después de Maastricht: más Europa	1992	186	Empresa y sociedad: interrogantes éticos	2000	217
El plan de convergencia	1992	187	Globalización integradora vs. globalización excluyente	2000	218
Se acabó el 92: hora de balances	1992	188	En torno a la crisis de <i>Manos Unidas</i>	2000	219
Tormenta monetaria sobre Europa	1992	188	Las jornadas sociales de la Compañía de Jesús	2000	220
La década de gobierno socialista: un balance político	1993	189	La enseñanza de iniciativa social. Razones y desafíos	2001	221
La década de gobierno socialista: un balance económico	1993	190	Las cajas de ahorros bajo la presión política, económica y social	2001	222
Mercado y solidaridad a propósito del acuerdo del GATT	1994	193	La Política Agraria Común europea en un mundo globalizado	2001	223
El empleo en España	1994	194	Migraciones y globalización: los derechos humanos como marca de referencia	2001	224
Modernización de la administración y función pública	1994	195	Familia y trabajo	2002	225
Las dos batallas del 0,7%: solidaridad y desarrollo	1994	196	Nuevas tecnologías y cambio económico: interrogantes a propósito de la segunda modernización andaluza	2002	226
Elecciones municipales en un contexto de crisis e incertidumbre	1995	197	De Río (1992) a Johannesburgo (2002): éxito o fracaso de la cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible	2002	227
Crisis y futuro del Estado del bienestar	1995	198	Vivir en la sociedad de consumo	2002	228
De cumbre a cumbre	1995	199	Acción política y comportamiento de los católicos en España	2003	229
Un instrumento para la promoción de la justicia	1995	200	Economía mundial: bajo el signo de la incertidumbre	2003	230
Elecciones del 3 de marzo	1996	201	La economía española durante el gobierno de Aznar: la expansión diferente	2003	231
Medios de comunicación social en una sociedad democrática	1996	202	Sociedad de la información, ¿sociedad de la comunicación?: aportaciones para la reflexión	2003	232
El reto de la pobreza	1996	203	Dos días de marzo	2004	233
Las migraciones: problema o síntoma	1996	204	Financiación autonómica: un reto para el nuevo gobierno	2004	233
La moneda única: ¿merece la pena? Y después, ¿qué?	1997	205			
Enseñar y aprender en la universidad	1997	206			
El fútbol como síntoma	1997	207			
La ética empresarial: ¿necesidad, utilidad o pretexto?	1997	208			
Reparto del tiempo de trabajo y lucha contra el desempleo	1998	210			

TÍTULO	AÑO	Nº
La enseñanza de la religión en la escuela. Una solución posible	2004	234
De nuevo el petróleo	2004	235
Más allá de la Constitución: Europa entre raíces cristianas y laicidad	2004	236
Desarrollo económico y social: teorías, propuestas, responsabilidades	2005	237
Tercera edad: entre oportunidad y dependencia	2005	238
Una reflexión sobre la construcción del espacio de educación superior	2005	239
La vivienda en España: un mercado imperfecto e injusto	2005	240
La <i>Revista de Fomento Social</i> cumple 60 años	2006	241
La financiación de la Unión Europea: los límites de una ambición	2006	242
El nuevo momento de Latinoamérica	2006	243
La responsabilidad social de la empresa: ¿el coste de tener conciencia?	2006	244
Las ofertas públicas de adquisición. Una valoración	2007	245
Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades	2007	246
La política económica del gobierno Zapatero, continuidad, cambio, nuevas incógnitas	2007	247
Claves para comprender la crisis financiera internacional	2007	248
La Constitución Europea renace de sus cenizas: el Tratado de Lisboa	2008	249
El malestar de la política	2008	250
El hambre, ¿tsunami silencioso?	2008	251
La cooperación con el desarrollo en tiempos de crisis. El caso español	2009	253
La pequeña empresa ante la crisis: entre el apoyo y el compromiso	2009	254
Libertad religiosa en España. ¿Hacia un nuevo modelo normativo?	2009	255
“La ilusión de la identidad”: el actual debate europeo	2010	257
“Ser hermanos más allá de la globalización”. El desarrollo humano integral en <i>Caritas in Veritate</i>	2010	258
La crisis del euro	2010	260

TÍTULO	AÑO	Nº
“Vivir de otra manera”. Una ética para la sostenibilidad	2011	261
El futuro de la Política Agraria Común europea: nuevas perspectivas	2011	262
De la retórica de la competitividad a la economía tutelada. La política económica del segundo gobierno Zapatero (2008–2011)	2011	264
Un sistema de Economía social de mercado para una Europa solidaria, responsable y productiva	2012	265
Sentido de la formación ética en la universidad	2012	266
La Política de la Unión Monetaria Europea (UME) y sus consecuencias para España	2012	268
Regeneración ética y compromiso político para una sociedad democrática avanzada	2013	269–270
Crisis económica y derechos sociales irreducibles. Valor de la dignidad humana como criterio para los derechos sociales	2013	271
El “ideal realista” europeo. Lo que está en juego en las elecciones al Parlamento europeo	2013	272
Orden político mundial: dos escenarios y algunas propuestas	2014	273–274
Universidad y liderazgo de servicio	2014	275
Revivificar una comunidad de memoria y progreso. El papa Francisco en el Parlamento europeo	2014	276
La democracia al servicio de todos, integrante del bien común	2015	277
Una revisión de los escenarios actuales de América Latina	2015	278
Política económica del gobierno de España 2011–2015: estabilidad lograda, fractura persistente	2015	279–280
España y Cataluña: la reconstrucción de un pacto	2016	281
Puertas abiertas / puertas cerradas: los refugiados ponen en evidencia a Europa	2016	283–284
Los discursos del odio: una amenaza a la construcción democrática de la tolerancia	2017	285
¡Europa!, a pesar de todo. Una estrategia realista	2017	286
Las reformas laborales: ¡algo más que mercado!	2018	289



editorial   
**SALTERRAE**

MARIA DOLORS OLLER SALA

Tejiendo vínculos para construir la casa común

*Una mirada, desde la fe cristiana, a la crisis migratoria y de los refugiados*

184 pp.  
P.V.P.: 14,90 €

Un libro que plantea la situación actual de la inmigración y de los refugiados en Europa y que ofrece un camino de soluciones reales y verdaderamente humanas, que pasa por la puesta en práctica de la espiritualidad de Jesús. Una guía de análisis, propuestas de acciones y valores que cuenta con un epílogo escrito por el propio papa Francisco.

editorial   
**SALTERRAE**

BARTOLOMEO SORGE

Introducción a la Doctrina Social de la Iglesia

*Nueva edición revisada y aumentada*

480 pp.  
P.V.P.: 19,90 €

Una síntesis imprescindible para comprender la capacidad de denuncia y diálogo de la Doctrina Social de la Iglesia ante algunos retos que plantea el mundo contemporáneo—Terrorismo, laicidad, ecología, crisis económica—, especialmente gracias al nuevo empuje impulsado por el papa Francisco a algunas intuiciones planteadas en el Concilio Vaticano II.

PRESENCIA SOCIAL

BARTOLOMEO SORGE

**INTRODUCCIÓN A LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA**

Nueva edición revisada y aumentada

editorial   
**SALTERRAE**



LUIS GONZÁLEZ-CARVAJAL  
SANTABÁBARA

Luces y sombras de la cultura actual

*Una guía para moverse por la modernidad tardía*

232 pp.  
P.V.P.: 14,95 €

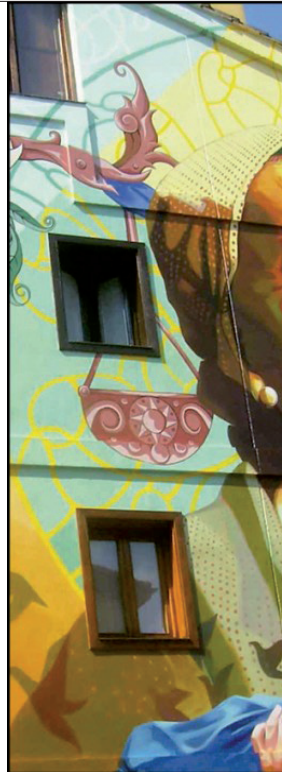
Una visión global, cara y amena de la realidad actual desde la perspectiva cristiana. El autor desgrena los rasgos característicos de la cultura actual y descubre sus luces y sombras: la mentalidad científico-técnica, la secularización, las ansias de emancipación, del individualismo, la tolerancia, la mentalidad capitalista-burguesa, la e en el progreso, la erótica del cambio y la postmodernidad.

■ PRESENCIA SOCIAL ■

LUIS GONZÁLEZ-CARVAJAL  
SANTABÁBARA

**LUCES  
Y SOMBRAS  
DE LA CULTURA  
ACTUAL**

Una guía para moverse por la modernidad tardía



■ PRESENCIA SOCIAL ■

FRANCISCO PLEITE  
GUADAMILLAS

**EUROPA  
ENTRE EL MIEDO  
Y LA HOSPITALIDAD**

«Dé por seguro el lector que se enriquecerá seriamente con este libro»

*Antonio Garrigues Walker*

editorial   
**SALTERRAE**



FRANCISCO PLEITE  
GUADAMILLAS  
Europa entre el miedo y la hospitalidad

136 pp.  
P.V.P.: 9,90 €

Un libro que analiza la situación actual del drama de la inmigración y la llegada de refugiados a Europa: las causas que llevan a millones de personas a abandonar sus hogares, las nuevas fronteras que se levantan por la globalización, la crisis económica y el cambio climático. Páginas llenas de luz para reflexionar sobre la Europa que queremos. Ahora toca elegir entre el miedo o la hospitalidad.



JULIO L. MARTÍNEZ, S.  
J. (ed.)  
La cultura del encuentro  
*Desafío e interpelación a  
Europa*

272 pp.  
P.V.P.: 14,90 €

El rector de la Universidad Pontificia Comillas llama a «la cultura del encuentro» comprendida como aquella que está capacitada para derribar todos los muros que aún dividen el mundo... «Donde hay muro, hay cerrazón de corazón». Inspirado en las palabras del papa ante el Congreso de los Estados Unidos —«es mi deber construir puentes y ayudar en lo posible a que todos los hombres y mujeres puedan hacerlo»—. Partiendo de los cuatro principios que orientan en el *Evangelii gaudium* hacia la convivencia social y la construcción de un pueblo donde las diferencias se acercan en un proyecto común: «el tiempo es superior al espacio», «la unidad prevalece sobre el conflicto», «la realidad es más importante que la idea» y «el todo es superior a la parte».



JULIO L. MARTÍNEZ, SJ

**LA CULTURA  
DEL ENCUENTRO**

Desafío e interpelación  
para Europa

La *Revista de Fomento Social (RFS)* en la red:

[www.revistadefomentosocial.es](http://www.revistadefomentosocial.es)

En la *Revista de Fomento Social* desde 1997 hemos ido renovando el acceso en línea a nuestra producción científica. El acceso a todos los contenidos, índices, resúmenes y palabras clave, editoriales, estudios, notas y documentos y otros textos publicados en *RFS* ha ido teniendo progresivamente un acceso libre desde el mismo momento de la aparición y distribución de cada número en papel.

Estamos procediendo a una renovación técnica de nuestra web, por lo que temporalmente todos nuestros artículos podrán obtenerse dirigiendo un correo electrónico a [revistadefomentosocial@uloyola.es](mailto:revistadefomentosocial@uloyola.es) o al responsable de la web [fcortes@uloyola.es](mailto:fcortes@uloyola.es).

Actualmente están disponibles electrónicamente todos los contenidos de *RFS* desde 1967, aunque también podrán ser solicitados por el mismo procedimiento indicado los originales anteriores desde 1946 hasta 1966.

A todos los lectores registrados se les seguirá enviando un correo electrónico con el aviso de la aparición de cada nuevo número para que puedan acceder a todos los contenidos del mismo.

**RFS**

# 118 REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES

2ª EPOCA Mayo-Agosto 2020

## SUMARIO

### *I. Artículos*

- Rogelio Varela Llamas, Mayra Yesenia Nava Rubio** Salarios e informalidad laboral en México: una perspectiva regional y empresarial
- José María Fernández-Crehuet, María Luisa González, Jorge Rosales-Salas** The National Technology Implementation Index
- Albert-Pol Miró-Pérez, Joan Torrent-Sellens** Transformación digital y productividad total de los factores (PTF) en las empresas españolas del sector oleícola: Una aproximación digital
- José María Pérez Conde, Carlos Chavarría Ortiz, Juan Carlos Morán Álvarez** Comparison of the determinants of the potential of economic development of the municipalities of Andalusia with population range 15.000-20.000 Inhabitants between the years 2007 and 2012
- Alejandro Orgambidez-Ramos, Fernando Relinque-Medina, Yolanda Borrero-Alés, Manuela Fernández-Borrero, Octavio Vázquez-Aguado** Entorno residencial percibido y atracción por el vecindario: Un modelo explicativo en barrios andaluces con dificultades sociales
- Juan Gabriel Brida, Virginia Carve, Bibiana Lanzilotta** La relación entre la inversión pública en infraestructura vial y el crecimiento económico de Uruguay

### *II. Textos*


- Manuel Martín Rodríguez** El ferrocarril Sevilla-Jeréz-Cádiz: El informe de Le Hardy de Beaulieu (1859)

# REVUE **projet**

COMPRENDRE POUR AGIR

N° 380

février-mars 2021



## Faut-il toujours payer ses dettes?

○ Lutte contre  
la pauvreté  
**Le local est-il  
la clé ?**

○ Psychologue  
en prison « **Là  
où personne  
ne veut aller** »

○ **Accord de Paris**  
Comment  
contraindre les  
multinationales ?

## aggiornamenti sociali

scoprire legami in un mondo che cambia



04 ● 2021

Transizioni in corso: dove va l'Italia?

Religioni: insieme al servizio della fraternità

## aggiornamenti sociali

scoprire legami in un mondo che cambia



03 ● 2021

Il governo Draghi ci interpella tutti

Perché non possiamo fare a meno della cultura

## aggiornamenti sociali

scoprire legami in un mondo che cambia



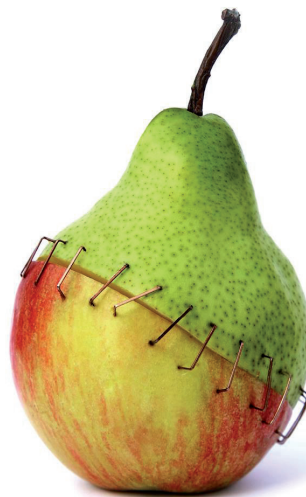
02 ● 2021

Vaccinarsi: fratelli e sorelle nella cura

Democrazie in difficoltà tra mercato e negazionismi

## aggiornamenti sociali

scoprire legami in un mondo che cambia



01 ● 2021

Ripartire dal sociale: dialogo a tre voci

Che cosa ci tiene uniti? Il nuovo progetto editoriale di AS



## **NORMAS DE PUBLICACIÓN**

La Revista de Fomento Social admite artículos y notas originales en español en inglés y en francés que no hayan sido publicados en otra revista. Los manuscritos, cuya extensión máxima no excederá de 60.000 caracteres con espacios para los artículos y 40.000 para las notas, se enviarán por correo electrónico a la dirección: [revistadefomentosocial@uloyola.es](mailto:revistadefomentosocial@uloyola.es).

La Revista de Fomento Social acusará recibo de los trabajos que se le cursen. Los trabajos recibidos son sometidos de una manera anónima a dos procesos, al menos, de evaluación externa. Teniendo en cuenta los informes emitidos por los evaluadores. El consejo de redacción de la Revista decidirá sobre la aceptación de los trabajos.

### **Lista de comprobación para la preparación de envíos**

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni está siendo sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en la web de la Revista.

## Directrices para autores/as

Se recomienda la siguiente organización del texto:

1. **ENCABEZAMIENTO.** Constituido por:
  - Título: Claro, corto y conciso. Se recomienda no superar los 60 caracteres incluyendo espacios.
  - Nombre completo del autor o autores.
  - Dirección completa de la institución a la que pertenecen.
  - Dirección mail de contacto, indicando cuál de los autores es el autor de correspondencia.
2. **RESUMEN.** Debe ser lo suficientemente informativo para permitir al lector identificar el contenido e interés del trabajo y poder decidir sobre su lectura. No debe sobrepasar las 150 palabras.
3. **PALABRAS CLAVE.** Máximo de siete, sugeridas por el autor; podrán ser modificadas o complementadas por el consejo de redacción.
4. **AGRADECIMIENTOS.** En caso de incluir agradecimientos, estos irán como primera nota a pie de página.
5. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.** Al final del trabajo. Las referencias se ordenarán por orden alfabético del autor, o primer autor si son varios. Para distintos trabajos de un mismo autor o autores se tendrá en cuenta el orden cronológico según año de publicación. Si en un mismo año hay más de un trabajo de un mismo autor o autores, se añadirá a continuación del año una letra que permita identificar la referencia (por ejemplo, 2006a; 2006b).

El criterio de presentación de referencias será APA 6<sup>o</sup> edición:

  - Para artículos: Apellidos (en mayúscula), inicial del nombre (en mayúscula). Año de publicación (entre paréntesis). Título del artículo. Título de la revista en la que se incluye el artículo (en cursiva), número de la revista, y páginas de ésta. Se aplicará sangría francesa.
  - Para libros: Apellidos (en mayúscula), inicial del nombre (en mayúscula). Año de publicación (entre paréntesis). Título del libro (en cursiva). Lugar de publicación: editorial. Se aplicará sangría francesa.
6. **CUADROS Y FIGURAS.** Se numerarán correlativamente y de forma independiente, tendrán un breve título e indicarán sus fuentes. Las figuras se presentarán en forma apta para su reproducción directa.
7. **ABREVIATURAS.** El uso de abreviaturas ahorra espacio, pero el artículo pierde facilidad de lectura si aquél es excesivo. Cuando por necesidad haya que utilizarlas se definirán cuando se citen por primera vez.



Universidad  
**LOYOLA**

**RFS**

[www.revistadefomentosocial.es](http://www.revistadefomentosocial.es)

**sumario**

**6º CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA USAL-PALECH “CLIE 2021”**

La formación superior del futuro profesorado de Primaria en el siglo XXI, **IRUNE CORRES MEDRANO, IMANOL SANTAMARÍA GOICURIA**

Indicadores para evaluar la eficiencia de programas sociales. Una propuesta a partir de un Proyecto de Aprendizaje-Servicio entre alumnos de la Facultad de Derecho de la UNED y el Ayuntamiento de Madrid, **MIRYAM C. GONZÁLEZ RABANAL**

Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos, **MARÍA NIEVES SÁNCHEZ DÍAZ**

---

Propuestas para garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles (ODS 12), **MÓNICA GARCÍA GOLDAR**

La importancia de las diferencias institucionales entre países en el nivel de consecución de los ODS: un estudio empírico a escala mundial, **CARMELO REVERTE MAYA**