



EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MARCO DE LOS ODS. UN ESTUDIO DE CASO EN UN PROGRAMA BILINGÜE DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

COMMUNICATION AND TRANSVERSAL COMPETENCIES DEVELOPMENT IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH THE 2030 AGENDA GOALS

Cristina Manchado Nieto (*)

Universidad de Extremadura, España

Gemma Delicado Puerto

Universidad de Extremadura, España

Laura Alonso Díaz

Universidad de Extremadura, España

Resumen

La universidad, como soporte para la Agenda 2030, ha de caminar a la vanguardia de las últimas tendencias pedagógicas, entre las que se encuentra el desarrollo de la competencia comunicativa de los futuros profesionales de la educación como parte esencial en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esta investigación aborda esta temática desde un estudio de caso cualitativo en el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura (UEX). Partiendo de la teoría fundamentada, se utilizaron grupos de discusión con profesorado, estudiantado y docentes de centros educativos extremeños. Tras un análisis con codificación abierta, axial y selectiva, la interpretación de los resultados indica que el desarrollo de la competencia comunicativa se relaciona directamente con el 4º ODS. En el contexto del programa bilingüe analizado, promueve el desarrollo de una educación inclusiva, equitativa, sostenible y transversal, especialmente cuando se combinan diferentes lenguas.

Palabras clave: Competencia comunicativa; política de la educación; enseñanza superior; enseñanza bilingüe; formación de profesores.

Abstract

The latest pedagogical trends slide towards competency development of students at all educational levels. These current trends are consequently giving them more space to work on their personal and professional skills, as well as the ability to generate critical opinion, cope with problem solving or learning to learn, rather than limiting education to repetition and memorization. In this regard, universities must be at the forefront of these educational practices. Moreover, universities constitute one of the pillars providing support to the 2030 Agenda, which entails carrying out a global action plan for people, the planet, and prosperity. For that purpose, competency development in future education professionals is an essential part of the Sustainable Development Goals (SDGs) framework published by the United Nations (UN), especially in those aspects related to the Education for Sustainable Development (ESD) roadmap, presented by UNESCO. These are the reasons why we set out to get to know how competences are represented in the primary education degree bilingual program at the University of Extremadura, from a dual perspective: educators and students, and how they converge with the goals proposed by the 2030 Agenda. The present study addresses this issue from a qualitative perspective, involving focus groups with faculty members and graduate students from the primary education degree bilingual program at the University of Extremadura. A total of 15 people participated in this study, including 9 faculty members organized into 3 focus groups, and 6 students in a sole focus group. Open debate has been the technique used for data collection, where participants have expressed their opinions about the competency development of students enrolled in the primary education degree bilingual program. The responses obtained are oriented towards the linguistic competence development, encompassed by the communicative competence, the exposure to specific degree competences, and the improvement of transversal competences, all of that

(*) Autor para correspondencia:

Cristina Manchado Nieto
Universidad de Extremadura
Avda. de las Letras, s/n, 10004, Cáceres
(Cáceres), España
Correo de contacto: cmanchado@unex.es

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 23.03.2024
ACEPTADO: 08.07.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1559

covered by the development of socio-cultural competences. Therefore, all these competences are inexorably linked to the maturational process that all future education professionals should attain in order to properly develop their practice. Likewise, they are also related to the educational and professional environment in which they are immersed, as well as the context where everything takes place. Hence, it is fundamental to align the direction of this group of people with the direction proposed by the 2030 Agenda and its corresponding objectives. Our conclusion points to the significant role that universities play regarding the training of future professionals and their sensitiveness towards the planet. One way to pay attention to these problems or situations is providing educators with the opportunity to reflect upon the competences that they have acquired during their university degree, particularly communication competences and transversal competences. This way, they would be able to implement and develop proper methodologies in the classroom.

Keywords: Communicative Competence; Educational Policy; Higher Education; Bilingual Education; Teacher Education.

1. Introducción

La situación problemática que sufre el planeta a nivel global preocupa a los gobiernos y las instituciones y ha propiciado que se creen los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s. f.) que se enmarcan en la Agenda 2030 aprobada en 2015. Estos objetivos se han pensado como herramienta común para abordar la situación crítica socioambiental a nivel internacional. Todo ello se hará a través de estrategias globales para alcanzar unos parámetros de sostenibilidad universal en el año 2030.

Para alcanzar estos objetivos y la transversalidad presente en su consecución, es necesario que se produzcan diálogos colaborativos sociales, interdisciplinarios e interculturales. Esto permitirá que los gobiernos y las instituciones tomen decisiones que luego los lleven a la implementación de acciones (Aznar-Mínguet & Barrón-Ruiz, 2017). Para ello, se requiere comunicación entre todas las partes implicadas en la consecución de los ODS.

Ya en la década de 1990 se había acuñado el concepto de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (ONU, 1987, 1992), que persigue la máxima de fomentar actitudes que contribuyan a la resolución de problemas socioambientales del mundo actual, incluyendo la sostenibilidad y la multiculturalidad (Murga-Menoyo, 2015; Vilches et al., 2014). La Agenda 2030 engloba el Marco de Acción Educación 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Este marco busca conseguir el objetivo 4 de los ODS, que es asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para que nadie se quede atrás y existan oportunidades de aprendizaje para todos. También se busca una perspectiva educativa de los ODS, que se centre más en el alumnado incidiendo en su capacidad de pensamiento crítico, activo e interdisciplinar con respecto al medioambiente, lo social y lo económico en un contexto global con un enfoque local (Lacruhy Enríquez, 2024). En este sentido, la educación es fundamental para alcanzar los ODS contemplados en la Agenda 2030. Por tanto, la docencia debe plantearse una reorientación con la finalidad de darle una perspectiva sostenible a las asignaturas y al propio currículo. De este modo, se trabajará y se reflexionará de forma crítica sobre problemas sociales y ambientales relevantes, usando así la educación para dar soluciones a problemas globales.

Los gobiernos y las instituciones implicadas en el marco educativo tienen la responsabilidad de transformar sus currículos y diseñar e implementar programas con contenidos que impulsen la educación por la sostenibilidad. Estas acciones se han promovido a través de artículos concretos dentro de la ley (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas – Calidad ambiental, desarrollo sostenible y prevención de riesgos [CRUE-CADEP], 2012; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación [LOMLOE], 2020): artículo 6 (principios pedagógicos); artículo 7 (objetivo b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social), y artículo 14 (ordenación y principios pedagógicos).

Tal como se aprecia en los artículos 6, 7 y 14, todos ellos conectan con la meta 4.7 del ODS 4 que tienen como objetivo que “todos los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles” (Peñarroja, 2022, p. 48; UNESCO, s. f., n. d.). Así, siguiendo los objetivos del ODS 4, la LOMLOE pretende promover que los centros se conviertan en lugares dinamizadores de cuidado ambiental, desarrollando programas de estilos de vida sostenible, promoviendo el reciclaje, de tal forma que estas generaciones luchen por el bienestar del planeta y de las generaciones futuras.

No obstante, hasta ahora no ha sido fácil incluir acciones para la implementación de la sostenibilidad en educación superior, debido a que se suele primar los contenidos específicos sobre los transversales. De ahí que el papel de las universidades es crucial ante este reto económico, social y ambiental. En este sentido, la nueva ley universitaria (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario [LOSU], 2023) presta atención a las demandas de la sociedad para contribuir a la consecución de los ODS establecidos por las Naciones Unidas.

La competencia comunicativa, en el contexto de los ODS y la EDS, adquiere una relevancia incuestionable. La habilidad para comunicarse eficazmente, entendida como la capacidad de comprender, producir e interpretar mensajes en diversos contextos y medios, emerge como un factor determinante para el logro de los objetivos propuestos en este marco global de acción. En este sentido, diversos autores han destacado la estrecha relación entre la competencia comunicativa y el desarrollo sostenible, como es el caso de Corres et al. (2020), quienes argumentan que una comunicación efectiva es esencial para promover la conciencia y la acción en torno a las problemáticas ambientales y sociales abordadas por los ODS. Asimismo, Liu y Yang (2023) señalan que la competencia comunicativa facilita la construcción de relaciones colaborativas y la resolución de conflictos, aspectos cruciales para la promoción de la paz y la justicia, objetivos fundamentales de la Agenda 2030.

En el ámbito educativo, la promoción de la competencia comunicativa se erige como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, y esta promoción se consigue empleando metodologías activas, donde el estudiantado es el protagonista de su proceso de aprendizaje (Heredia Ponce et al., 2024). Según argumentan Gràcia et al. (2020) o Wals (2002), el fomento de habilidades comunicativas como la expresión oral, la escritura y la escucha activa contribuye no solo al éxito académico, sino también a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social.

Por otro lado, la revolución digital y la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) imponen nuevos desafíos y oportunidades en el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, Andreu Pinillos (2020) y Huang (2018) destacan la necesidad de promover habilidades digitales y mediáticas que permitan a los individuos participar de manera activa y responsable en la sociedad del conocimiento. Además, la competencia comunicativa se posiciona como un elemento transversal y esencial para el logro de los ODS y la promoción de la EDS. Su desarrollo efectivo requiere de estrategias educativas innovadoras y contextualizadas que preparen a los individuos para enfrentar los retos de un mundo interconectado y en constante cambio.

La competencia en comunicación lingüística (CCL) es definida como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany et al., 2003, p. 85) o bien como “el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España [MEC], s. f., n. d.).

Aunque la competencia lingüística fue acuñada por Chomsky en 1964 y su uso se extendió y adquirió relevancia a lo largo de los años, no se consolidó hasta la propuesta de las competencias clave por la Comisión Europea a comienzos del siglo XXI (Cerezo Herrero et al., 2020). Sin embargo, ciñéndonos a las definiciones originales de la Comisión Europea (competencia en comunicación en lengua materna y competencia en comunicación en lenguas extranjeras), se deduce que hoy día no se pretende tanto que los estudiantes terminen su recorrido académico obligatorio con una competencia desarrollada únicamente en el área lingüística, sino más bien en competencia comunicativa, la cual incluye inexorablemente la lingüística. Es decir, se trata de trabajar “la competencia lingüística en relación con su aplicación comunicativa para una educación europea de calidad, movilidad y comprensión desde una perspectiva multilingüística y plurilingüística” (Guerrero, 2009, p. 17) a través de la inclusión de actividades y programas que fomenten su desarrollo en la educación superior (Manchado et al., 2023). De este modo, la propia competencia comunicativa envuelve a otras competencias y trabaja, por tanto, múltiples aspectos de manera directa y transversal, enfoque que abordaremos con nuestro estudio de investigación.

1.1. Contexto

En la educación superior, las propuestas educativas “buscan desarrollar la competencia lingüística en inglés por medio del aumento de créditos impartidos en lengua extranjera o bien mediante la puesta en funcionamiento de titulaciones bilingües” (Delicado y Pavón, 2015, p.

36). Estas propuestas se implementan en diversas titulaciones de grado y posgrado a nivel mundial, tanto públicas como privadas, tanto oficiales como de título propio. Este tipo de titulaciones nos brindan la oportunidad de abordar la perspectiva de la comunicación lingüística desde el punto de vista del estudiantado. De esta manera, es posible conocer el último eslabón de toda una cadena de acciones para el desarrollo de la competencia comunicativa, desde las recomendaciones europeas, hasta la aplicación en el aula, pasando por la legislación española.

Centramos nuestro estudio en lo que consideramos un caso de éxito como iniciativa de programa bilingüe universitario: el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (UEX). Se considera un caso de éxito por su diseño específico (basado en la colaboración entre instituciones educativas y administrativas extremeñas, así como en la propuesta metodológica adaptada a la enseñanza en lengua extranjera y en la correspondiente validación del programa por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA) y también por las tasas de eficiencia y rendimiento superiores al 90% (Unidad Técnica de Evaluación y Calidad [UTECA] de la Universidad de Extremadura, 2023). En este programa se desarrolla al 50% en lengua española e inglesa a partes iguales, por lo que su alumnado recibe el contenido tanto en sendos idiomas para desarrollar competencialmente sus destrezas comunicativas, así como todas aquellas competencias y elementos transversales que esto implica, como las competencias social, pragmática y cultural. Además, es de interés destacar que hay docentes del sistema educativo extremeño de educación primaria que colaboran asiduamente con el programa ofreciendo su experiencia y perspectiva (Delicado-Puerto et al., 2022).

Teniendo en cuenta este contexto, nos preguntamos acerca del desarrollo de la competencia comunicativa en el programa bilingüe del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura y su repercusión en la sociedad global actual en el marco de los ODS. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la competencia comunicativa en el marco de los ODS.
- Conocer cómo se desarrolla la competencia comunicativa desde la perspectiva del profesorado y estudiantado del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, así como de docentes del sistema educativo extremeño de educación primaria que colaboran con dicho programa.
- Especificar las competencias o elementos transversales que el profesorado y el estudiantado del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura y los docentes extremeños de educación primaria consideran que influyen en la competencia comunicativa en el marco social actual.

2. Metodología

2.1. Diseño

El foco de esta investigación son las experiencias de las personas que forman o han formado parte activa del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Nos situamos en una interpretación de los datos para un análisis del contenido generado por los participantes, lo que nos conduce hacia un estudio de caso, dado que la realidad a investigar será idiosincrática y sus resultados únicos. No obstante, consideramos que el aporte de este diseño a las investigaciones actuales es enriquecedor, puesto que analizar la competencia comunicativa en el marco de los ODS desde la perspectiva de programas bilingües puede arrojar luz sobre el diseño de futuros programas de estas características.

A nivel metodológico, en un primer momento nos planteamos sumergirnos en un análisis del discurso o bien en una elaboración de teoría fundamentada. En este estudio de caso no nos centramos en el discurso propiamente dicho, sino en el contenido que se desprende de ese discurso y, por tanto, nos ajustamos a un estudio de teoría fundamentada. Dado que se trata de un estudio taxativamente cualitativo, no realizamos hipótesis de partida, sino que construimos las conclusiones directamente a raíz de los resultados. Además, al ser un estudio de corte cualitativo donde el objeto de estudio son los testimonios de índole subjetiva de los participantes y el propósito del estudio es comprender e interpretar estas respuestas, nos encontramos en un estudio de investigación cualitativo o interpretativo.

Para poder llevar a cabo este estudio y acometer los objetivos planteados para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, nos acogemos a la técnica del grupo de discusión, que se define como “una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta a la unión, de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización” (Callejo Gallego, 2002, p. 418). En los grupos de discusión, los integrantes no hablan de cualquier materia ni de cualquier manera, sino del objeto de investigación con carácter dialógico, donde la función principal es la circulación de discursos conducida por un moderador que no es como el resto de los integrantes (Callejo Gallego, 2002) y la función principal de esta técnica es la de obtener información de la interacción entre sus integrantes y no solo de hacerles individualmente las mismas preguntas (Hernández Sampieri et al., 2015).

2.2. Participantes

En el grupo de discusión de este estudio han participado un total de seis estudiantes de diferentes promociones del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, seis profesores que imparten docencia en ese mismo grado y tres

docentes de centros educativos bilingües extremeños. De este modo, tenemos una percepción muy amplia, ya que existe una representación longitudinal del grado y esto enriquece la información recabada desde diferentes puntos de vista, experiencias y año en el que se ha cursado el grado.

Estos grupos de discusión tuvieron lugar entre abril y mayo de 2022, momento en el que había ya cuatro promociones egresadas del programa bilingüe de este grado. Así, el total de integrantes de estos grupos asciende a quince personas, distribuidas y codificadas de la siguiente manera:

Tabla 1

Distribución y codificación de personas en los grupos de discusión

Grupo de discusión	Tipo de participantes	N.º de participantes	Codificación
1	Profesorado	6	GD1p1, GD1p2, GD1p3, GD1p4, GD1p5, GD1p6
2	Docentes	3	GD2d1, GD2d2, GD2d3
3	Estudiantes	6	GD3a1, GD3a2, GD3a3, GD3a4, GD3a5, GD3a6

En el grupo de estudiantes, una persona está matriculada en el último curso del grado (estudiante de 4.º curso) y las otras cinco personas son egresadas de diferentes promociones: una de la primera promoción (2015-2019), tres de la segunda promoción (2016-2020), una de la tercera promoción (2017-2021) y una de la cuarta promoción (2018-2022). En el grupo de profesorado han participado personas implicadas en el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura. Y en el grupo de docentes, personas que imparten docencia en centros educativos bilingües extremeños.

2.3. Instrumento

El instrumento empleado en el estudio es una batería de seis preguntas abiertas relacionadas con el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, el cual nos permite obtener respuestas sobre las competencias que los estudiantes desarrollan gracias al grado. Este instrumento se diseñó a partir de las competencias del grado y fue supervisado por expertos en el área de estudio.

Tabla 2

Instrumento para los grupos de discusión

N.º de pregunta	Preguntas
1	¿El programa bilingüe universitario está enfocado a un perfil de alumnado con unas competencias concretas?
2	¿Qué dificultades puede entrañar el programa bilingüe para la adquisición de competencias?
3	¿Qué competencias debe tener en cuenta una universidad para la implantación de un programa bilingüe?
4	¿A qué retos se enfrenta el programa bilingüe respecto al desarrollo de competencias en el marco de los ODS de la Agenda 2030?
5	¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece un programa bilingüe para el desempeño de competencias en el marco de los ODS de la Agenda 2030?
6	Dentro del marco de la Agenda 2030, ¿cuáles son las perspectivas de futuro de este programa bilingüe?

Las preguntas del instrumento (Tabla 2) se formulan al grupo de discusión a medida que se avanza en la discusión y se van dando respuesta a cada una de las preguntas. El formato abierto de las preguntas facilita que los participantes extiendan su respuesta hasta donde consideren, así como también permite entablar conexiones entre unas respuestas y otras.

2.4. Análisis de datos

La discusión del grupo de participantes se ha registrado en formato audiovisual, lo cual ha permitido la transcripción de la discusión a formato de texto. La recogida de datos arroja una densidad de transcripción total de 35.490 palabras. Estos datos se han trasladado a un software específico para el análisis de contenido, ATLAS.ti, gracias al cual ha sido posible realizar el proceso de codificación para el análisis de los datos. El proceso de análisis se ha realizado gracias a las tres etapas de codificación que requiere el análisis de contenido para elaborar la teoría fundamentada: codificación abierta (para describir las situaciones del estudio), codificación axial (para realizar el ordenamiento conceptual) y codificación selectiva (para realizar el esquema teórico) (Álvarez-Gayou, 2003).

En esta investigación, se preserva la calidad mediante los criterios de confiabilidad (Guba & Lincoln, 1981): se aborda la credibilidad mediante el consenso comunicativo de los agentes implicados, la transferibilidad mediante la descripción detallada del proceso para avalar la comparabilidad en otros contextos, la dependencia mediante la creación de un grupo de participantes con características similares, y la confirmabilidad mediante el consenso dialógico en cuanto a la investigación. Igualmente, para garantizar la ética de esta investigación se han tenido en cuenta los valores profesionales y morales de la investigación mediante el respeto de

todos los sujetos involucrados y la información que estos han generado, salvaguardando, así, su confidencialidad y anonimato. Los participantes han firmado un consentimiento informado.

El análisis de datos se ha llevado a cabo durante el curso 2022-2023 y sus resultados se recogen en la siguiente sección.

3. Resultados

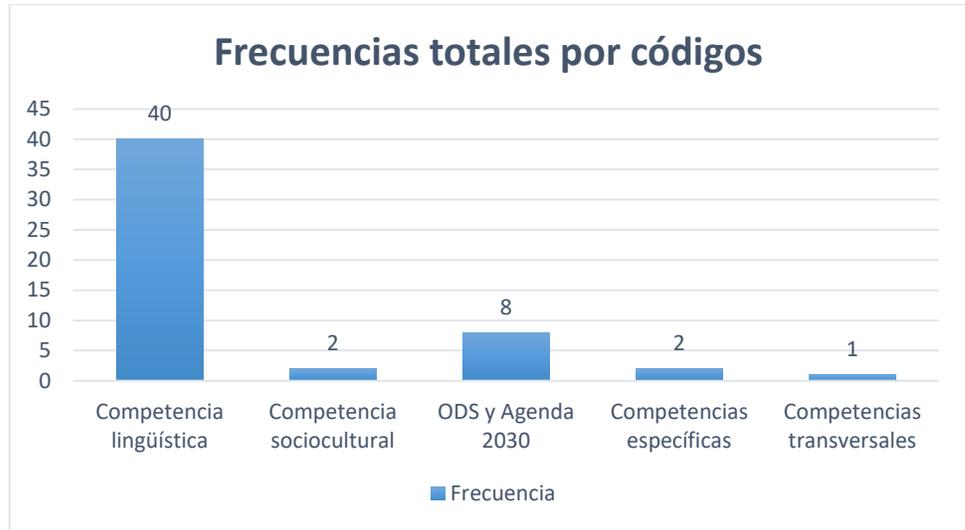
El análisis del contenido realizado gracias a los grupos de discusión ha permitido identificar un total de 5 códigos específicos que aluden de manera directa o indirecta a las competencias que se desarrollan en el grado desde la perspectiva de los estudiantes que han participado en el estudio. Estos 5 códigos son los siguientes:

- **Competencia lingüística:** Este código hace referencia a los requisitos de formación (normalmente en inglés, puesto que el contexto en el que estamos inmersos es un programa bilingüe español-inglés) o a las habilidades para utilizar una lengua extranjera, y todo ello implica, de una forma u otra, ser competente en la lengua extranjera.
- **Competencia sociocultural:** Este código hace referencia a la competencia que relaciona los aspectos sociales con los culturales, la cual está estrechamente relacionada con la competencia comunicativa y con la competencia intercultural.
- **ODS y Agenda 2030:** Este código hace referencia a las menciones que guardan relación con los ODS y la Agenda 2030.
- **Competencias específicas:** Son las competencias específicas del grado que el alumnado debe adquirir a lo largo esta etapa académica; se demuestran con la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de conflictos.
- **Competencias transversales:** Son las competencias transversales que el alumnado debe adquirir a lo largo del grado; también se demuestran con la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de conflictos y, además, abarcan algo más que el programa curricular, ya que involucran tanto elementos que pueden ser propios de otras disciplinas como cualidades personales.

En total, se ha obtenido una frecuencia de 53 codificaciones. La distribución de la frecuencia con la que se repite cada código en el total de las intervenciones se indica en la Figura 1.

Figura 1

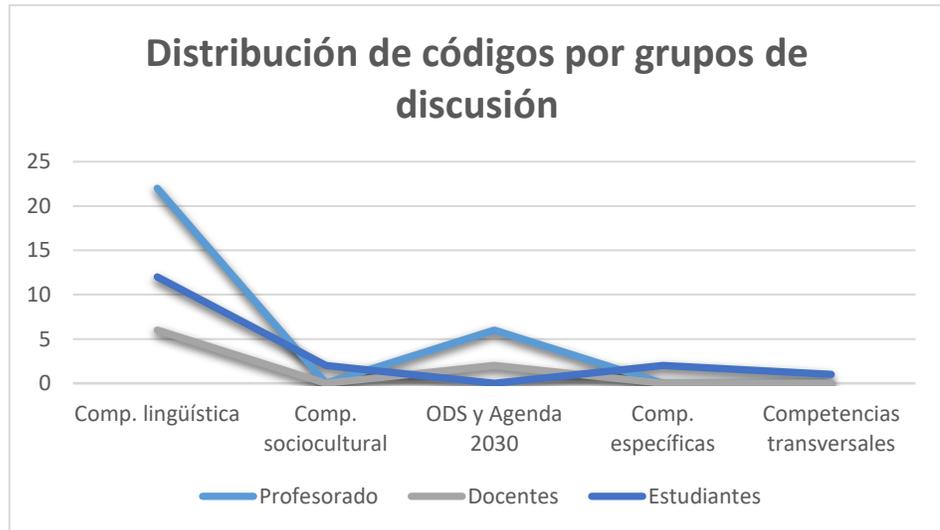
Gráfico de frecuencias totales por códigos



En cuanto a la distribución de esta frecuencia por grupos de discusión, obtenemos los datos de la Figura 2.

Figura 2

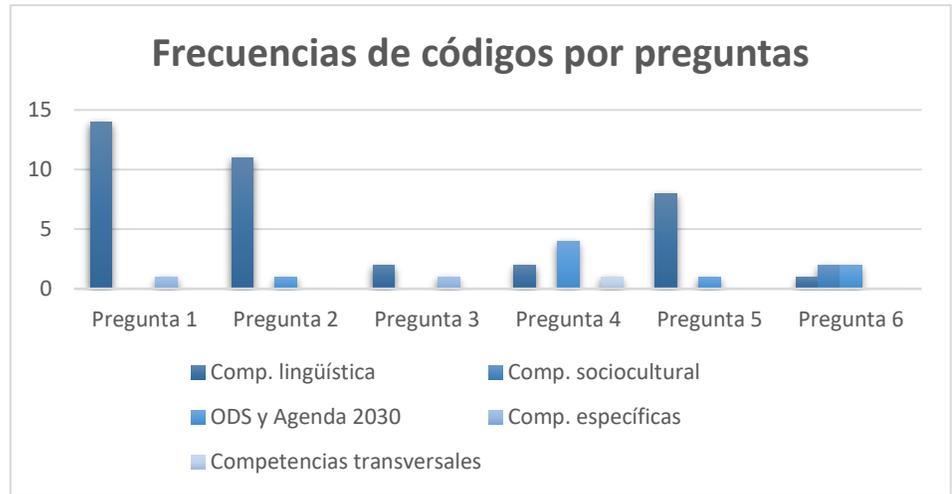
Gráfico de distribución de códigos por grupos de discusión



Una vez que hemos distinguido los datos de la frecuencia por códigos y su distribución por grupos de discusión, mostramos la frecuencia de códigos por cada pregunta del instrumento, tal como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Gráfico de frecuencias de códigos por pregunta del instrumento



Por último, estos códigos presentan vinculaciones entre sí, donde destacan las relaciones entre “ODS y Agenda 2030” y la “Comp. lingüística”, y entre esta última con la “Comp. sociocultural”, tal como se observa en la tabla de coocurrencias obtenida con el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, que se muestra a continuación:

Tabla 3

Tabla de co-ocurrencias entre códigos

	Comp. lingüística	Comp. sociocultural	ODS y Agenda 2030	Comp. específicas	Comp. transversales
Comp. lingüística	40	1	1		
Comp. sociocultural	1	2			
ODS y Agenda 2030	1		8		
Comp. específicas				2	
Comp. transversales					1

En relación con estos datos, a continuación realizamos una exposición de los resultados obtenidos para cada uno de los códigos generados en este estudio.

3.1. Competencia lingüística

Pregunta 1: ¿El programa bilingüe universitario está enfocado a un perfil de alumnado con unas competencias concretas?

La competencia lingüística es la competencia que los participantes tienen más presente, ya que se imparte el 50% del programa curricular en lengua inglesa. Prueba de ello es que representa la frecuencia más alta de las competencias que se mencionan en las intervenciones. En este contexto, son interesantes algunos comentarios, como por ejemplo el del participante GD3a3, quien considera que es necesario un perfil de entrada a un programa cuya docencia se imparte en lengua extranjera y en lengua materna de estudiantes que ya tengan adquirido un cierto nivel de competencia lingüística: “Yo creo que, en cierta parte, sí debería estar dirigida a un perfil concreto y que debería haber, a lo mejor, un requisito más a la hora de entrar en la modalidad bilingüe [...] porque, a la hora de dar contenidos en inglés, muchas veces nos teníamos que quedar un poco para atrás, porque había mucha gente que no cumplía, a lo mejor, con el nivel que se espera”. El participante GD3a2 secunda esta idea, aunque duda en el matiz de si requerir un determinado nivel certificado debería ser obligatorio o no: “Estaría ‘guay’ decir *necesitamos tener un B1 de inglés antes de entrar en la carrera...* Pero, claro, con un B1... Hay gente que tiene mucho nivel, pero luego no tiene un certificado; entonces, ahí le complicas mucho a la gente que igual tiene muy buen nivel pero, por el simple hecho de que no tengan el título, ya no lo podrían hacer”.

Por su parte, el participante GD3a5 apunta que “no todo el nivel de inglés es válido porque, al final, es un papel y tú puedes ser autodidacta en una lengua y no tenerlo reconocido; y no sé si exactamente una prueba de idiomas a la entrada del grado sería también lo más justo”. Siguiendo esta línea, el participante GD3a1 afirma lo siguiente: “Lo que sí considero es a la hora de hacer el bilingüe [realizar] es una entrevista [...], sobre todo porque puedas demostrar el nivel de inglés que tú tienes, aparte de un papel, que muchas veces simplemente has aprobado un examen, pero a ti eso no te garantiza que tengas ni las destrezas ni el conocimiento adecuado”.

El perfil de acceso puede ser una causa que genera ideas encontradas incluso en las mismas personas, puesto que se plantean interrogantes esenciales que incurren en el pensamiento crítico y en vislumbrar las diversas casuísticas que pueden surgir del perfil de acceso del estudiante. Este es el caso del participante GD3a1, quien muestra disparidad en su opinión a medida que transcurre el debate: “Entonces, en el grado bilingüe creo que sí [es necesaria la

certificación lingüística como requisito de acceso], porque te das cuenta de que hay gente que tiene un nivel muy bajo y eso, muchas veces, hace que el profesorado tenga que cambiar el método y que, realmente, lo que estés haciendo no sea bilingüe, sino adaptarte, intentar dar los contenidos... y ya no hay comunicación y no hay realmente esa metodología para bilingüe que se pretende”. A lo cual añade que es necesario “a lo mejor, poner [requerir] un certificado específico porque, en mi caso personal, yo entré con un B1, es verdad, pero yo he crecido mucho con el inglés a lo largo de la carrera. Entonces, si, a lo mejor, estás diciendo que tienes que tener un B1, hay mucha gente que se va a quedar fuera y se va a perder esa oportunidad también de poder crecer y avanzar, idiomáticamente hablando”.

En otros grupos de discusión se plantean comentarios relacionados con la importancia del interés o la vocación: “Yo diría que es para los alumnos que tienen un especial interés en el inglés. Unos alumnos que sientan un grado de pasión por ese idioma y que vean la importancia de la internacionalización de los estudios” (GD1p2).

Pregunta 2: ¿Qué dificultades puede entrañar el programa bilingüe para la adquisición de competencias?

Aunque los estudiantes consideran que cursar asignaturas que se imparten en lengua extranjera implica un cierto grado de dificultad añadida al grado, esto también es un factor de diferenciación y con esfuerzo es posible sacarlo adelante: “Para mí no era ningún problema estudiar la carrera en inglés, pero lo mismo para alguna persona supone un esfuerzo que le puede llegar a causar [...] ansiedad el hacer eso” (GD3a3).

Por su parte, el participante GD3a2 encuentra la dificultad en la comunicación, en lo referente a la comprensión oral: “Pues yo creo que uno de los problemas que he tenido es la comprensión del acento de algunos de los profesores a la hora de hablar inglés. [...] Claro, como tardas un poquito más en comprender...”.

Mientras que en los grupos de discusión del profesorado y de los docentes inciden más en “la inexperiencia en enseñar en otro idioma que no es tu lengua nativa” (GD2d1), en la heterogeneidad que el alumnado presenta en su competencia lingüística: “Había un grupo con un nivel lingüístico muy potente y luego una gran mayoría que más o menos podía seguir la clase y luego había un grupo que no podía seguir la clase” (GD1p1) o “hay una diferencia muy grande [en el nivel de idioma de los estudiantes]” (GD1p6).

Pregunta 3: ¿Qué competencias debe tener en cuenta una universidad para la implantación de un programa bilingüe?

En cuanto a las competencias que la universidad debe tener en cuenta para los programas bilingües universitarios, los participantes abogan por que se exija “un nivel mínimo de idioma para comenzar los estudios en este tipo de modalidad” (GD1p5), aunque no solo en los programas bilingües, ya que “ojalá todos los grados, tanto el bilingüe como el no bilingüe, tuvieran una incidencia del inglés mucho mayor” (GD2p1).

Pregunta 4: ¿A qué retos se enfrenta el programa bilingüe respecto al desarrollo de competencias en el marco de los ODS de la Agenda 2030?

En cuanto a los retos, hay un concepto social que sobresale: “Vivimos en un mundo globalizado donde la *lingua franca* es el inglés [...]. Con lo cual, efectivamente, es un reto para las universidades españolas cambiar algo que creo que tiene que ver con [...] el tipo de mentalidad y de cultura, que hace que siempre se hayan rechazado las lenguas extranjeras. Eso requiere un cambio muy potente, ¿no?, a muchos niveles, que no solo sea un grupo de docentes que digan *nos lanzamos a la piscina*, sino que es un cambio cultural que requiere un cambio de mentalidad muy fuerte y requiere de la participación de muchos agentes sociales” (GD2p1).

Pregunta 5: ¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece un programa bilingüe para el desempeño de competencias en el marco de los ODS de la Agenda 2030?

En cuanto a las oportunidades que ofrece desarrollar competencias comunicativas gracias a un programa bilingüe universitario, en principio, los estudiantes resaltan la oportunidad de poder acometer el mercado laboral en centros educativos privados o concertados, tal como explica el participante GDa3: “A la hora de echar [presentar] currículum a colegios privados y concertados, pues lo mismo el poner que has estudiado algunas asignaturas en inglés, a lo mejor alguien te dice: “Ah bueno, venga, vas tú antes”. Pero creo que, en general, son muy parecidas a las que te dan en la primaria que se ha estudiado toda la vida”.

Pregunta 6: Dentro del marco de la Agenda 2030, ¿cuáles son las perspectivas de futuro de este programa bilingüe?

Pese a ver muy limitadas las oportunidades académicas y laborales que implica realizar un grado universitario desarrollando la competencia comunicativa en una lengua extranjera, el estudiantado sí augura que tiene una buena perspectiva de futuro: “Creo que [el programa bilingüe] puede llegar a tener mucho éxito” (GDa3). Este tipo de ideas sitúa al desarrollo de los programas bilingües en una perspectiva positiva en el marco de la Agenda 2030.

3.2. Competencia sociocultural

Pregunta 6: Dentro del marco de la Agenda 2030, ¿cuáles son las perspectivas de futuro de este programa bilingüe?

En cuanto a la competencia sociocultural, el participante GDa3 realiza una interesante reflexión sobre el comportamiento implícito en las actitudes socioculturales que se producen a causa del desarrollo comunicativo en una lengua extranjera: “Creo que el hecho de la modalidad bilingüe no solamente te proporciona el saber inglés y saber español, o saber francés y saber español, o lo que quiera que sean los dos idiomas bilingües que se impartan, sino que ya es un crecimiento personal, es... El aprender un idioma es meterte en otra cultura, es el entender cómo funciona otra cultura. Yo no soy la misma persona cuando hablo español que cuando hablo inglés, ni soy la misma persona cuando hablo las dos juntas. Hay gente con la que mi conversación es bilingüe total; ayer mismo estuve con una amiga con la que mi conversación es bilingüe total, tanto por parte de ella como por mi parte. Luego estoy con gente que solamente habla inglés aquí, obviamente. Y como que cambio totalmente, porque te hace también crecer mentalmente; entonces, creo que tiene cosas muy positivas el llegar a conseguir que esta formación bilingüe sea real”.

3.3. ODS y Agenda 2030

Pregunta 2: ¿Qué dificultades puede entrañar el programa bilingüe para la adquisición de competencias?

El participante GD1p2 sostiene que las dificultades, al suponer retos, pueden ser precisamente el motor que haga funcionar a los programas bilingües: “Yo sé que mi visión es un poco extrema, pero realmente esto es como tiene que ser un grado universitario: tiene que implicar este tipo de retos, tanto para el alumno como para el profesor, especialmente en España, donde el inglés es un reto”.

Pregunta 3: ¿Qué competencias debe tener en cuenta una universidad para la implantación de un programa bilingüe?

Las competencias que los participantes consideran son las siguientes: “Las destrezas de los alumnos” (GD1p2), idea sostenida igualmente por el participante GD1p3 y a lo que el participante GD2p1 añade que “también el profesorado”.

Pregunta 5: ¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece un programa bilingüe para el desempeño de competencias en el marco de los ODS de la Agenda 2030?

El participante GD1p2 responde a esta pregunta dando importancia principalmente a la realidad educativa y laboral: “Si tú has hecho cuatro años, la mitad en inglés, y ahora manejas

mejor el idioma, te ayuda. Y, además, muchos de nuestros alumnos no terminan en la docencia, y eso también le va mejor a la vida profesional, no importa el ámbito que elijan”.

Pregunta 6: Dentro del marco de la Agenda 2030, ¿cuáles son las perspectivas de futuro de este programa bilingüe?

Ilustramos la respuesta a esta pregunta con la intervención del participante GD2d2, quien afirma que “el éxito está garantizado”.

3.4. Competencias específicas

Pregunta 1: ¿El programa bilingüe universitario está enfocado a un perfil de alumnado con unas competencias concretas?

Respecto a las competencias específicas, el participante GDa5 realiza un apunte sobre las competencias que las personas que quieran cursar un programa universitario bilingüe deben tener adquiridas o pretender desarrollar y que están relacionadas con ser capaz de comunicar correctamente: “Sí que creo que es necesario, ya no solamente en el bilingüe, sino en los grados de educación en general, hacer una prueba inicial. No sé con qué formula, pero sí creo que hay que garantizar que la gente que va a formarse en educar a los que vienen, ya no pido vocación, pido profesionalidad. O sea, tiene que haber unas competencias muy marcadas que de delimiten a una persona; si una persona no es capaz de comunicar correctamente, es muy difícil que llegue a ser un buen maestro. Y nos pasa también en otras etapas educativas que hemos cursado todos, en Secundaria y en la propia universidad: no por saber mucho vas a ser mejor maestro, sino que hay otro tipo de competencias que te marcan. Y creo que, en este caso, en el bilingüe, pasa un poco parecido porque hay competencias extra”. Esta respuesta, además, guarda relación con el desarrollo de las competencias blandas de cada persona.

Pregunta 3: ¿Qué competencias debe tener en cuenta una universidad para la implantación de un programa bilingüe?

También se mencionan las competencias específicas a la hora de aconsejar a las universidades sobre la implantación de un programa bilingüe. En este sentido, el estudiante GDa3 alega que el desarrollo de las competencias no debería ser aplicable solamente al estudiantado, sino también al profesorado que imparte en este programa: “Que el profesorado que sea seleccionado para algo tan específico sea también competente en muchos sentidos. O sea, no solamente de idioma o de conocimiento”.

3.5. Competencias transversales

Pregunta 4: ¿A qué retos se enfrenta el programa bilingüe respecto al desarrollo de competencias en el marco de los ODS de la Agenda 2030?

Por último, los potenciales retos que los participantes vislumbran en los programas bilingües, no solamente a nivel universitario, sino también a nivel escolar, están relacionados con las competencias transversales y la evaluación por competencias, lo cual guarda una estrecha relación con los ODS de la Agenda 2030. De este modo, el participante DGa5 lo argumenta de la siguiente manera: “Se va a meter la competencia plurilingüe ahora, que es la gran novedad. ¿Cómo la vas a evaluar? No hay ningún tipo de criterio para evaluar esto. A nivel transversal. No digo en la asignatura de inglés, digo en todas las asignaturas, porque las competencias clave son transversales a todas las áreas. ¿Cómo evalúo yo, en Educación Física, la competencia plurilingüe si no estoy en un colegio bilingüe, o si en mi colegio bilingüe yo no doy Educación Física en inglés? Lo tendrían que meter en el Plan Educativo del Centro y se tendría que establecer a nivel transversal en todas las asignaturas. Parece ser que va por el camino que debe ser, pero yo no me creo que eso en la práctica vaya a ser así. Y eso es un problema muy gordo”. Es decir, las competencias transversales a los itinerarios de especialidad son una preocupación para los futuros docentes.

4. Discusión

La competencia comunicativa emerge como un elemento crucial en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) de la Agenda 2030. En los resultados de este estudio hemos evidenciado su trascendencia en la promoción de la conciencia, la acción y la colaboración necesarias para alcanzar las metas propuestas en este marco global de acción. Al igual que hemos analizado en esta investigación, otros autores como Corres et al. (2020) subrayan cómo una comunicación efectiva puede servir como catalizador para la adopción de comportamientos que contribuyan al desarrollo sostenible. Además, el entendimiento que se alcanza potencialmente gracias al desarrollo de la competencia sociocultural enaltece el papel de los futuros docentes en cuanto a la construcción de relaciones colaborativas, tal como señalan Liu y Yang (2023). Esto influye en la resolución de conflictos, aspectos esenciales para la promoción de la paz y la justicia.

Así es como, en el ámbito educativo, la competencia comunicativa se erige como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Gràcia et al. (2020) y Wals (2002) destacan cómo el fomento de habilidades comunicativas como la expresión oral, la escritura y la escucha activa contribuye no solo al éxito académico, sino también a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. Además, en el contexto de la revolución digital, Andreu Pinillos (2020) y Huang (2018) resaltan la necesidad de promover

habilidades digitales y mediáticas como parte de la competencia comunicativa, preparando a los individuos para participar de manera activa y responsable en la sociedad del conocimiento. Si bien este hecho coincide con nuestros resultados, evidenciamos una falta de conexión entre las TIC y el desarrollo comunicativo por parte de los participantes de este estudio, hecho que probablemente se deba a una coyuntura contextual donde simplemente no se ha hecho visible esta idea.

Sin una formación adecuada en competencia lingüística y en competencia comunicativa es muy complicado que los futuros docentes en educación sean capaces de formar en educación intercultural y educación por la sostenibilidad, ya que el diálogo, la capacidad crítica y la competencia intercultural son claves para la Agenda 2030. La importancia de las competencias comunicativa, lingüística y sociocultural es esencial para fusionar a los colectivos de profesores, docentes y estudiantes con el rumbo que presenta la Agenda 2030 (Aznar-Mínguet & Barrón-Ruiz, 2017) y a sus correspondientes objetivos, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión activa (UNESCO, 2015).

Asimismo, este estudio cualitativo ha permitido identificar la relevancia de la competencia comunicativa en el ámbito universitario, como se evidencia en las intervenciones de los participantes de los grupos de discusión. Los resultados obtenidos señalan la necesidad de integrar el desarrollo de competencias comunicativas en el currículo académico, así como de promover el debate y el uso de metodologías activas en el aula para potenciar estas habilidades.

5. Conclusiones

La competencia comunicativa se posiciona como un elemento transversal y esencial para el logro de los ODS y la promoción de la EDS. Su desarrollo efectivo requiere de estrategias educativas innovadoras y contextualizadas, como el programa bilingüe que se analiza, que preparen a los futuros docentes para trabajar y vivir en un mundo interconectado, global, internacionalizado y en constante cambio, que plantea retos continuamente.

Estas estrategias requieren equilibrio y diálogo entre los diferentes agentes, que son la base principal para la consecución de los ODS. En este sentido, y como respuesta a nuestro objetivo de investigación, las personas que forman parte activa de un grado universitario bilingüe esperan que todo el grupo tenga un cierto nivel de entrada en LE para cursar un grado que se imparte en dos idiomas, por lo que consideran necesario un desarrollo en competencia comunicativa amplio para poder seguir aplicando y ampliando sus conocimientos lingüísticos a lo largo del grado.

Sin embargo, el perfil de acceso de un estudiante a un programa bilingüe puede generar controversias, ya que su nivel competencial puede no estar determinado únicamente por una certificación lingüística o por su bagaje académico, sino que sus competencias pueden verse mermadas o potenciadas por los factores, vivencias y características individuales de cada persona. Además, es importante destacar que, aunque estudiar en lengua extranjera puede suponer una gran dificultad a ciertas personas que no están o no se sienten preparadas para ello, sí es seguro que los estudiantes desarrollan su competencia comunicativa a lo largo de un programa universitario bilingüe, sea cual sea su nivel lingüístico de partida.

La competencia lingüística también tiene su efecto en la pedagogía del programa bilingüe, ya que las metodologías activas promueven la comunicación activa del estudiantado. No obstante, para que estas metodologías activas se desarrollen correctamente es necesario que haya un nivel de competencia lingüística homogéneo en el grupo para poder desarrollar una pedagogía adecuada a cada contexto, sea cual sea el nivel de competencia lingüística global del grupo.

En cuanto a las oportunidades académicas o laborales, podemos concluir que el estudiantado no expresa o considera que sea relevante destacar lo que implica el desarrollarse en competencia comunicativa en una lengua extranjera. Con lo cual, concluimos que es necesario instruir más en la importancia de desarrollar esta competencia y cómo se relaciona todo ello con contribuir a los EDS y, consecuentemente, a la Agenda 2030.

Este marco busca conseguir el objetivo 4 de los ODS, que es asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para que nadie se quede atrás y existan oportunidades de aprendizaje para todos. Así, el objetivo principal de esta propuesta es la integración de los ODS en el currículo académico del alumnado de educación superior universitaria en el Grado en Primaria (modalidad bilingüe). Esta acción de sostenibilización curricular responde a la necesidad que plantea el ODS 4 dentro del Marco de Acción Educación 2030, que enfatiza la necesidad de promover los ODS en la educación fomentando el pensamiento crítico y la reflexión activa.

Por último, destacamos que esta investigación tiene una vasta proyección, ya que sería preciso ampliar el espectro de preguntas enfocadas a cada una de las competencias de los ODS, así como también se podría ampliar el número de participantes realizando un estudio que implique a más grupos de discusión y, por tanto, a más estudiantes.

6. Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andreu Pinillos, A., Fernández Fernández, J. L., & Fernández Mateo, J. (2020). Pasado, presente y futuro de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). La tecnología como catalizador (o inhibidor) de la Agenda 2030. *ICADE. Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, (108). <https://doi.org/10.14422/icade.i108.y2019.001>
- Aznar-Mínguet, P., & Barrón-Ruiz, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 25-53. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912553>
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000500004>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Cerezo Herrero, E., Peyró, R., Candelaria, M., & Grao Rodríguez, A. (2020). Key competences and plurilingual education in the Valencian Region (Spain): a curricular analysis of Primary Education. *Pulso: revista de educación*, 43, 35-53. <https://doi.org/10.58265/pulso.4798>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas – Calidad ambiental, desarrollo sostenible y prevención de riesgos (CRUE-CADEP). (28 de junio de 2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. <https://t.ly/hqfxF>
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator competences in sustainability education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(23), 9858. <https://doi.org/10.3390/su12239858>
- Delicado, G., & Pavón, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y Futuro*, 32, 35-63.

- Delicado-Puerto, G., Alonso-Díaz, L., & Fielden Burns, L. (2022). Teaching Students, Creating Teachers: Focusing on Future Language Teachers and their Education for Bilingual Classrooms. *Teaching English as a Second or Foreign Language, 25*(4), 1–31. <https://doi.org/10.55593/ej.25100a10>
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE-A-2020-17264. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2020, núm. 340. <https://lc.cx/5c7KSa>
- España. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). BOE-A-2023-7500. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023, núm. 70. <https://t.ly/les8j>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior, 11*(30), 115-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Guerrero, P. (2009). La competencia comunicativa en la educación europea. *MULTIárea, Revista de Didáctica, (4)*, 17-38.
- Heredia Ponce, H., Colomo Magaña, E., Romero Oliva, M. F., & Guillen-Gámez, F. D. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible y formación inicial: apostando por la competencia comunicativa y metodologías activas desde sus concepciones docentes. *Revista Lusófona de Educação, 61*(61), 89-108. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle61.06>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Huang, X. (2018). Improving communicative competence through synchronous communication in computer-supported collaborative learning environments: A systematic review. *Education Sciences, 8*(1), 15. <https://doi.org/10.3390/educsci8010015>

- Lacruhy Enríquez, C. C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la contribución de la creación de valor compartido. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28).
<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853>
- Liu, W., & Yang, M. (2023). Construction of Input-Comparison-Output (ICO) Intercultural Mode for Sustainable Development in EFL Education. *Sustainability*, 15(12), 9209.
<https://doi.org/10.3390/su15129209>
- Manchado, C., Alonso, L. y Delicado, G. (2023). Maestros en activo formando en aulas universitarias: competencias para la enseñanza bilingüe. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 87-105. <https://doi.org/10.6018/rie.499421>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEC). (s. f.). *Competencias clave*. Educagob, Portal del sistema educativo español. <https://n9.cl/ewz6p>
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). *Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias*. McGraw Hill.
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. ONU. <https://lc.cx/USQ72Q>
- Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Informe Brundtland de la Comisión Mundial sobre el medio ambiente y el desarrollo*. ONU. <https://lc.cx/uLrovx>
- Organización de las Naciones Unidas. (1992). *Cumbre para la Tierra. Programa 21, UNEP, 1992, Río de Janeiro, Brasil*. ONU. <https://lc.cx/w23oE->
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *ODS4 Education. Global education monitoring report*. UNESCO. <https://lc.cx/BpXOZh>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. <https://lc.cx/VEGWUm>
- Peñarroja, M. R. (2022). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la clase de inglés para fines específicos: Una propuesta para la implementación de los ODS en el Grado en

Turismo. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 34(1), 45-67.

<https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.45-67>

Unidad Técnica de Evaluación y Calidad. (2023). *Observatorio de Indicadores de la Universidad de Extremadura. Estadísticas e indicadores universitarios*. Universidad de Extremadura. <https://lc.cx/irxRf9>

Vilches, A., Macías, O., & Gil Pérez, D. (2014). *La Transición a la Sostenibilidad: Un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana*. Temas clave de reflexión y acción. Iberciencia.

Wals, A. E., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232. <https://doi.org/10.1108/14676370210434688>