

De la visión a la acción. Creando una educación universitaria sostenible: reflexiones sobre el contexto inglés

JENNIE WINTER
Plymouth Marjon University

3.1. Introducción

En el contexto mundial, la educación superior (ES) tiene la tarea de permitir que los estudiantes conozcan y puedan contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas en las profesiones de posgrado que elijan. Se trata de una tarea ambiciosa, con prácticas variadas exhibidas por las instituciones de educación superior (IES) en función de su contexto geográfico, político y económico, además de las prioridades estratégicas locales. Este capítulo las considera en el caso del ODS 4.7, que tiene como objetivo para 2030 en el contexto de la ES inglesa:

Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (ONU, 2015)

En este trabajo, utilizo un marco sistemático basado en la teoría del cambio como estructura para analizar las oportunidades y

los desafíos en la incorporación del ODS 4.7 en este sector y contexto específicos.

Los ODS son un conjunto de 17 objetivos globales temáticos establecidos por las Naciones Unidas (ONU) en 2015 como parte de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015). Están diseñados para abordar los desafíos globales, incluida la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la degradación ambiental, la paz y la justicia, con el fin de lograr un futuro mejor y más sostenible. En términos operativos, los ODS se han de lograr mediante acciones colaborativas de varios socios, incluida la sociedad civil, las empresas, el mundo académico y los organismos regionales e internacionales. De estos, la educación superior y el mundo académico se consideran especialmente importantes, debido a su intersección única entre los organismos profesionales, la investigación y el intercambio de conocimientos, el aprendizaje de los estudiantes y el impacto potencial de estos combinados en los futuros graduados, que a menudo ocupan puestos de liderazgo en el Reino Unido y a nivel mundial.

El ODS 4, «Educación de calidad», está compuesto por 9 metas, 8 de las cuales se ocupan de hacer que la educación y los resultados educativos sean accesibles para todos (ODS 4a y b, 4.1-4.6), y una de ellas tiene que ver con la promoción de los enfoques complementarios de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (ODS 4.7). Si bien la ECM y la EDS comparten algunas características, son distintas: la ECM enfatiza la conciencia global, la empatía y la colaboración entre culturas, mientras que la EDS tiene como objetivo dotar a las personas de conocimientos y habilidades para abordar los desafíos ambientales, sociales y económicos a fin de permitir un futuro más equitativo y sostenible (Chung y Park, 2016). Las competencias promovidas tanto en la EDS como en la ECM se consideran esenciales para lograr los otros ODS, lo que hace del ODS 4.7 una prioridad para todas las organizaciones educativas. En Inglaterra, sin embargo, la EDS no ha tenido mucho éxito en la educación formal, debido a una combinación de factores que incluyen la marginación curricular, las presiones neoliberales, el clima político y la resistencia, y la implementación fragmentada. La EDS es más común, tanto como término como en la práctica y, por lo tanto, se le da prioridad en el resto de este capítulo. La EDS se define como:

[...] un enfoque educativo que empodera a los estudiantes para tomar decisiones informadas y emprender acciones responsables en pro de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones presentes y futuras, al tiempo que respeta la diversidad cultural. Hace hincapié en el aprendizaje permanente y es una parte integral de la educación de calidad. (Unesco, 2024)

El método de la teoría del cambio explica cómo una determinada intervención conduce a un cambio de desarrollo específico. Basándose en las primeras concepciones de la teoría de la evaluación que normalmente favorecían los modelos lógicos y los métodos de evaluación lineal, los pioneros de la teoría del cambio, como Weiss (1995), criticaron y desarrollaron estos enfoques para considerar en su lugar los supuestos subyacentes de una intervención para establecer cómo y por qué se produce el cambio. Connell y Kubisch (1998) identificaron que la teoría del cambio incorpora elementos de *pensamiento sistémico*, que enfatiza la comprensión de la interconexión de varios factores para lograr el cambio social. En este trabajo se utiliza como marco para considerar los desafíos y los facilitadores para incorporar el ODS 4.7 en la educación superior inglesa un enfoque de teoría del cambio contemporáneo que hasta ahora se ha utilizado para permitir que las comunidades educativas desarrollen sus propias visiones en torno a los ODS (Kioupi y Voulvoulis, 2022) (figura 1).

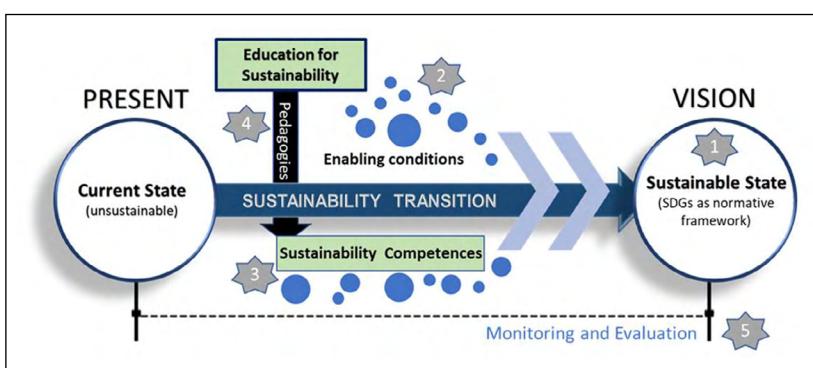


Figura 1. Un marco sistemático para vincular los resultados educativos con los ODS (Kioupi y Voulvoulis, 2022, p. 4).

La figura 1 identifica cinco pasos críticos para permitir la normalización de los ODS en un contexto determinado (Kioupi y Voulvoulis, 2022, p. 3):

1. *Visión*: reunir a los actores del sector educativo en una visión participativa de cómo sería para ellos un futuro sostenible si se hubieran cumplido los ODS seleccionados.
2. *Condiciones habilitantes*: identificar aquellas que permitirán que surja la visión participativa.
3. *Competencias*: seleccionar aquellas que se dirigen a esas condiciones propicias y facilitan la transición a la sostenibilidad.
4. *Pedagogía y evaluación*: seleccionar aquellas que permitan el desarrollo de las competencias requeridas.
5. *Seguimiento y evaluación*: del progreso hacia el estado sostenible.

3.2. Visión

En 2015, el entonces gobierno conservador del Reino Unido bajo el mando de David Cameron se adhirió a los ODS, sugiriendo que la visión es normalizar las prácticas personales, profesionales e industriales que permitan cumplir las metas de los ODS, para lo cual el 4.7 se considera esencial. El ODS 4.7 se pone en práctica a través de 5 indicadores, de los cuales solo uno tiene relevancia directa para la educación superior, a saber, 4.7.1; el grado en que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en: a) las políticas educativas nacionales; b) los planes de estudio; c) la formación del profesorado; y d) la evaluación de los estudiantes (ONU, 2015). A pesar de este compromiso, y de mucha actividad posterior para avanzar en el 4.7 en todos los sectores educativos, hasta la fecha ha habido muy poco progreso para abordar el ODS 4.7 «Educación global» en Inglaterra, y dentro de la educación superior se podría decir que ha habido más éxito en la ecologización de los campus y las operaciones comerciales que en el plan de estudios (Zhou, 2024).

3.3. Condiciones habilitantes

Las condiciones que permiten la incorporación del ODS 4.7 en la educación superior son múltiples e incluyen mecanismos regulatorios, demandas del mercado laboral, grupos de interés especiales, prioridades institucionales y la voz de los estudiantes. Hay varios mecanismos regulatorios sectoriales facilitadores. La Oficina para Estudiantes (Office for Students, OfS) es el organismo regulador de la educación superior inglesa (está descentralizado en el Reino Unido) con el que están registradas la mayoría de las instituciones de educación superior. La OfS se ocupa del acceso a la educación superior, la calidad de los cursos, los resultados de los estudiantes (académicos y de empleabilidad) y la relación calidad-precio. Si bien los objetivos obligatorios de la OfS de aumentar el acceso y la participación de los grupos subrepresentados, incluidos aquellos con características de privación, etnia y discapacidad, han contribuido a los ODS 4.3 y 4.4, no han intentado interferir con los procesos que sustentan el 4.7.1.

Sin embargo, su enfoque estricto en los procesos de calidad dentro de las instituciones proporciona una arquitectura facilitadora para promover la EDS cuando se estipula dentro de un plan de estudios determinado, lo que plantea la pregunta de cómo se decide el contenido del plan de estudios dentro de la educación superior inglesa.

Los planes de estudio de la educación superior se ven impulsados por las demandas de habilidades nacionales y regionales, y se forman mediante una interacción entre lo académico y lo vocacional. Cuando un programa de estudio tiene una base vocacional (como la medicina o la docencia), el contenido del plan de estudios, la evaluación e incluso (en algunos casos) los enfoques pedagógicos son prescritos por los Organismos Profesionales Estatutarios y Reguladores (Professional Statutory and Regulatory Bodies, PSRB) para salvaguardar la práctica profesional. Es cada vez más común que los PSRB promuevan activamente el contenido y/o las competencias de sostenibilidad. Por ejemplo, el Consejo Médico General promueve la educación y las prácticas que consideran los impactos ambientales, la Real Sociedad de Química ha integrado la sostenibilidad en sus estándares profesionales y recursos educativos, y el Real Instituto de Arquitectos Británicos ha desarrollado directrices y marcos de sostenibili-

dad para la educación y la práctica de la arquitectura. Por el contrario, cuando un programa de estudio se basa en la academia y carece del respaldo de la PSRB, los planes de estudio se basan en los puntos de referencia de la materia que son propiedad de la Agencia de Garantía de Calidad (Quality Assurance Agency, QAA).

La QAA es un organismo independiente en el Reino Unido responsable de supervisar y asesorar sobre los estándares y la calidad en la educación superior, y el 98 % de las instituciones de educación superior del Reino Unido son miembros. Cada punto de referencia de la materia se crea por grupos de expertos dentro de una disciplina determinada o un grupo de disciplinas afines, para establecer los estándares esperados, los resultados clave del aprendizaje y los enfoques de enseñanza adecuados para esa materia. Esto respalda la coherencia, la calidad y la comparabilidad de los estándares académicos en los contextos en los que se imparte el programa. Los puntos de referencia se revisan cada cinco años y, desde 2022, incluyen de forma rutinaria secciones sobre la accesibilidad de los estudiantes a la materia y la EDS o la «sostenibilidad». La QAA ha respaldado todavía más los puntos de referencia de las materias con dos publicaciones fundamentales, elaboradas por expertos, sobre la incorporación de la EDS en los planes de estudio de las instituciones de educación superior (QAA, 2021).

Se podría decir que las normas de la PSRB y los puntos de referencia de las materias son el principal impulsor de la EDS en los planes de estudio de la educación superior, ya que se tienen en cuenta en la validación de las nuevas ofertas de educación superior y forman una parte importante de los procesos de calidad regulatoria de la OfS.

Además de estos mecanismos regulatorios, existen grupos de interés especiales que los respaldan. *Advance HE* es un programa de membresía profesional que promueve la excelencia en la educación superior con 400 instituciones de educación superior miembros en todo el mundo. Aboga por enfoques basados en evidencia para la enseñanza que incluyen apoyo y orientación para la EDS. La Asociación Ambiental para Universidades y Colegios (Environmental Association for Universities and Colleges, EUAC) es una organización independiente centrada en la educación terciaria que promueve estrategias integradas para toda la institución donde el liderazgo y la gobernanza, las operaciones

del campus, la enseñanza y el aprendizaje y las asociaciones promueven activamente la sostenibilidad (véase Climate Action Toolkit a continuación).

Universities UK (UUK) es una organización de miembros que trabaja con el gobierno del Reino Unido y las partes interesadas relevantes, para alinear la educación superior con los objetivos de sostenibilidad nacionales y globales y fomenta iniciativas de sostenibilidad entre los miembros. La Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (Sustainable Development Solutions Network, SDSN) es una iniciativa de las Naciones Unidas con una rama en el Reino Unido que fomenta las asociaciones entre universidades y comunidades locales para lograr objetivos de sostenibilidad. Students Organising for Sustainability UK (SOS-UK) es una filial de la Unión Nacional de Estudiantes (National Union of Students, NUS) liderada por estudiantes y centrada en la sostenibilidad, con campañas como la Encuesta de habilidades de sostenibilidad, que explora las experiencias de los estudiantes de educación superior en materia de enseñanza y aprendizaje sobre desarrollo sostenible, la iniciativa *Responsible Futures* (véase más abajo) y *Green Impact*. *Green Impact* es un programa de participación de los empleados para mejorar la sostenibilidad en un entorno organizacional que tiene una vertiente específica para la educación superior. Se centra en utilizar el aprendizaje y los premios para apoyar la práctica ambiental y socialmente sostenible dentro de las instituciones de educación superior.

Desde 2006, la NUS ha llevado a cabo una encuesta sobre la importancia percibida de la sostenibilidad y la EDS por parte de los estudiantes de educación superior, así como sobre su exposición a la EDS durante el curso. La encuesta sobre habilidades de sostenibilidad, centrada en los estudiantes de SOS/NUS, que se lleva a cabo anualmente desde 2016, sugiere que el interés de los estudiantes aumenta con el tiempo. Los titulares extraídos de la encuesta de 2023-2024 informan que el 55 % de los estudiantes considera las credenciales de sostenibilidad de una institución de educación superior en su elección de dónde estudiar, el 88 % informa que todas las instituciones de educación superior deberían promover la sostenibilidad, el 81 % piensa que la educación superior debería estar obligada a desarrollar las habilidades sociales y ambientales de los estudiantes como parte del contenido del programa y que, en general, los estudiantes prefieren que el

contenido de sostenibilidad esté integrado en los programas en lugar de ser un complemento. Pocos estudios examinan la interacción de los estudiantes con ODS específicos, pero hay excepciones notables que incluyen a Alm *et al.* (2022) y una encuesta de *Times Higher Education* (THE) que encontró que el 71 % de los estudiantes del Reino Unido conocían los ODS y el 86 % creía que la educación superior tiene un papel importante en su consecución.

Estos factores facilitadores se manifiestan de manera diferente en cada institución de educación superior, dependiendo de su interacción y de las prioridades de la institución. En los últimos veinte años, a medida que la EDS se ha vuelto más común, algunas instituciones de educación superior han desarrollado una esencia basada en características de sostenibilidad, por ejemplo, el Centro para Futuros Sostenibles (Center for Sustainable Futures, CSF) de la Universidad de Plymouth y la Universidad de Manchester, que ha dominado tanto el *THE Sustainability Impact Rankings* de 2024 como el *QS World University Sustainability Rankings* de 2024. Otras solo han tomado en consideración la EDS cuando se les ha solicitado por QAA y OfS en los indicadores de referencia de materias y los procesos de calidad. La mayoría de las instituciones de educación superior optan por centrarse en determinados ODS que se relacionen con su oferta educativa, pero esto no siempre incluye el ODS 4. A pesar de esta disparidad en el grado y la forma en que se promueve la EDS dentro del contexto institucional, existe consenso en que un enfoque competencial para la EDS tiene el mayor potencial para permitir el progreso en toda la familia de los ODS.

3.4. Enfoque competencial

Se ha realizado un amplio trabajo académico para desarrollar competencias clave para la sostenibilidad que «representan competencias transversales que son necesarias para todos los estudiantes... [que son] transversales, multifuncionales e independientes del contexto» (tabla 1) (Unesco, 2017). Gran parte de este trabajo es anterior a los ODS y, si bien ha sido útil para desarrollar la comprensión de las competencias, la falta de progreso hacia los ODS y el trabajo académico reciente han identifica-

do que el desarrollo de competencias debe estar respaldado por la alineación con la motivación y los valores internos (Brundiers *et al.*, 2020). Esto ha sido articulado por Erasmus y la Unión Europea (2022, p. 9) como «desarrollo interno» (tabla 2); la «capacidad de comprender problemas complejos, nuestras formas de relacionarnos y cooperar con personas de todo el mundo y, a partir de ahí, adoptar medidas decisivas».

Tabla 1. Competencias clave para la sostenibilidad (Unesco, 2020).

	Competencia	Detalle
Formas de pensar	Pensamiento sistémico	Reconocer y comprender relaciones; analizar sistemas complejos; pensar en cómo los sistemas están integrados dentro de diferentes dominios y diferentes escalas; y abordar la incertidumbre.
	Anticipación	Las capacidades de comprender y evaluar futuros múltiples (posibles, probables y deseables); crear visiones propias del futuro; aplicar el principio de precaución; evaluar las consecuencias de las acciones; y abordar riesgos y cambios.
	Pensamiento crítico	La capacidad de cuestionar normas, prácticas y opiniones; de reflexionar sobre los propios valores, percepciones y acciones; y de posicionarse en el discurso de la sostenibilidad.
Formas de practicar	Estratégico	Las capacidades para desarrollar e implementar colectivamente acciones innovadoras que promuevan la sostenibilidad a nivel local y más allá.
	Colaboración	Las habilidades de aprender de los demás; comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de los demás (empatía); comprender, relacionarse y ser sensible a los demás (liderazgo empático); lidiar con conflictos en un grupo; y facilitar la resolución colaborativa y participativa de problemas.
Solución integrada de problemas	Solución integrada de problemas	La capacidad global para aplicar diferentes marcos de resolución de problemas a problemas complejos de sostenibilidad y desarrollar opciones de soluciones viables, inclusivas y equitativas que promuevan el desarrollo sostenible, integrando las competencias mencionadas anteriormente.
Maneras de ser	Autoconciencia	La capacidad de reflexionar sobre el propio papel en la comunidad local y en la sociedad (global); de evaluar continuamente y motivar aún más las propias acciones; y de abordar los propios sentimientos y deseos.
	Normativo	Las capacidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que sustentan las propias acciones; y para negociar valores, principios, metas y objetivos de sostenibilidad, en un contexto de conflictos de intereses y compensaciones, conocimiento incierto y contradicciones.

Tabla 2. Objetivos de desarrollo interno (Erasmus y la Unión Europea, 2022, p. 17).

Categoría	Tema	Habilidades
1. Ser	Relación con uno mismo	Brújula interior, integridad y autenticidad, mentalidad abierta y de aprendizaje, autoconciencia, presencia.
2. Pensamiento	Habilidades cognitivas	Pensamiento crítico, conciencia de la complejidad, habilidades de perspectiva, búsqueda de sentido, orientación a largo plazo y visión de futuro.
3. Relacionar	Cuidar a los demás y al mundo	Apreciación, conexión, humildad, empatía y compasión.
4. Colaboración	Habilidades sociales	Habilidades de comunicación, habilidades de co-creación, mentalidad inclusiva y competencia intercultural, confianza, habilidades de movilización
5. Actuación	Habilitar el cambio	Coraje, creatividad, optimismo, perseverancia.

En Inglaterra, es habitual que las instituciones de educación superior desarrollen y utilicen marcos de atributos de los graduados para definir las habilidades, cualidades y competencias que las instituciones pretenden desarrollar en los estudiantes en el momento de graduarse. Las instituciones suelen desarrollar estos marcos en línea con las prioridades de empleo globales, nacionales y regionales. El Foro Económico Mundial (World Economic Council, WEC) publica anualmente la demanda prevista de conjuntos de habilidades de los graduados, que con el tiempo son cada vez más representativas de las habilidades presentadas en las tablas 1 y 2. Esto sugiere una sólida justificación para que las instituciones de educación superior incluyan competencias clave de sostenibilidad dentro de sus marcos de atributos de los graduados, si bien todavía no se sabe en qué medida esto está realmente sucediendo.

Para incorporar competencias relacionadas con la EDS en los planes de estudio, los educadores universitarios deben recibir una adecuada formación docente. En el Reino Unido, la OfS fomenta el desarrollo docente para educadores de educación superior (pero no es obligatorio). Hay dos opciones principales que las IES pueden tomar para calificar/reconocer a los docentes de ES, que incluyen Certificados de Postgrado en Educación (PGCE) y esquemas de reconocimiento de experiencia que, a su vez, es-

tán acreditados por la Asociación de Desarrollo Educativo y del Personal (SEDA) o, como en la mayoría de las IES, el mencionado Advance HE. Advance HE es custodio del Marco de Estándares Profesionales (PSF), un marco de estándares reconocido mundialmente para reconocer y validar el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de ES. El PSF otorga 4 categorías de becas diferentes: Associate Fellowship, Fellowship, Senior Fellowship y Principal Fellowship. Aunque el PSF hace referencia a la EDS en su propósito general al afirmar que proporciona una estructura para apoyar a las instituciones y a las personas en el avance de las prácticas de educación superior para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad, como actuar en apoyo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, ninguno de los estándares se refiere explícitamente a la EDS o a la GCE y, por lo tanto, es posible lograr las cuatro categorías de beca sin mencionar / involucrarse con los ODS o cualquier forma de contenido o competencias de EDS/GCE. Si la EDS está incluida dentro de una oferta de PGCE, depende de las prioridades de quienes la imparten (normalmente unidades de desarrollo educativo), y hasta la fecha se sabe poco sobre la medida en que esto sucede (Cotton *et al.*, 2012), si bien hay publicaciones sobre instituciones en las que esta inclusión ha tenido lugar, como en la Universidad de Aston y la Universidad de Plymouth. El enfoque PSF ha sido fuertemente criticado por Young (2024, p. 2) quien lo acusa de ser un artefacto neoliberal «antitético al aprendizaje y desarrollo profesional transformador necesarios para la EDS».

3.5. Pedagogía y evaluación

Históricamente, ha habido enfoques epistemológicos bien documentados para el desarrollo de la EDS en ES, por ejemplo, el «instrumental neoclásico» que enfatiza el desarrollo y la aplicación de habilidades dentro de soluciones de mercado (Bonal y Fontdevila, 2017), y más tarde (y en contra de esto) el «liberal progresista» que se centra en actividades dialógicas basadas en la comunidad para establecer y lograr objetivos compartidos (Wals *et al.*, 2008). El éxito limitado en ambas áreas ha ayudado a apoyar el movimiento hacia marcos de competencias basados en

EDS como la base aceptada de graduados orientados a la acción (Kioupi y Voulvoulis, 2022). Tanto el enfoque liberal progresista como el de competencias para EDS se inclinan hacia enfoques pedagógicos que pueden empoderar e inspirar a los estudiantes para que se conviertan en defensores proactivos y competentes de la sostenibilidad; enfoques centrados en el estudiante, orientados a la acción y transformadores.

Existe una serie de principios generales en relación con las pedagogías de la sostenibilidad, entre ellos los procesos educativos participativos e inclusivos, las colaboraciones transdisciplinarias, el aprendizaje experiencial y el uso del medio ambiente y la comunidad como recursos de aprendizaje; todos ellos implican enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante y basados en la investigación interactiva. (Cotton y Winter, 2010, p. 44)

Existen distintos ejemplos de situaciones de enseñanza y aprendizaje utilizados con estudiantes de educación superior alineados con los principios de la pedagogía de EDS, como actividades colaborativas y experienciales (trabajo de campo, trabajo en grupo, aprendizaje en equipo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, debates y cafés del mundo), actividades centradas en la investigación (estudiante como investigador, intercambio de conocimientos dirigido por estudiantes, ciencia ciudadana, métodos de investigación participativa, investigación-acción/investigación basada en soluciones y emprendimiento social) o actividades situacionales (laboratorio viviente, empresa social dirigida por estudiantes, proyectos de sostenibilidad que generan ingresos, estudiantes como consultores, proyectos liderados por la comunidad, planificación empresarial de sostenibilidad, activismo y defensa académica y competencia de acción).

Un aspecto fundamental para la pedagogía de la EDS y el aprendizaje de los estudiantes es la necesidad de que las instituciones de educación superior incorporen la sostenibilidad como un enfoque institucional integral. Esto se debe a que la sostenibilidad no es solo un esfuerzo académico, sino que impacta en todos los aspectos de la vida organizacional, personal y profesional. Por ello, las instituciones de educación superior pueden utilizar sus campus, operaciones y direcciones estratégicas como ejemplos de «laboratorio viviente pedagógico» de organizacio-

nes en transición hacia la sostenibilidad (QAA, 2021). En respuesta a esto, se han desarrollado marcos conceptuales más matizados de las interacciones entre las instituciones de educación superior y las actividades de sostenibilidad. Por ejemplo, la concepción sencilla de Sterling (2013) de que la sostenibilidad puede integrarse en la cultura, la comunidad, el currículo y el campus, hasta otras más complejas que incluyen y avanzan las ideas de Sterling. Entre los ejemplos notables se incluyen Didham y Ofei-manu (2018), quienes agregan gobernanza, políticas y desarrollo de capacidades, y comunidad y asociaciones; y el marco de innovación de cuádruple y quíntuple hélice de Carayannis *et al.* (2022), que reconoce la relevancia de la investigación, las empresas y la industria, la sociedad civil y el medioambiente.

Muchas de las características de las pedagogías asociadas a la EDS en este caso son lo que HEFCE (2008) llama «simplemente buena pedagogía» y Kuh (2008) se refiere como prácticas de «alto impacto». Se trata de prácticas que, según la investigación educativa, aumentan las tasas de retención y participación de los estudiantes, lo que sugiere una situación beneficiosa para todos en lo que respecta a los múltiples resultados de éxito de los estudiantes que se le asignan a la educación superior en inglés.

La evaluación de un enfoque de la EDS basado en competencias requiere un enfoque formativo e iterativo que pueda favorecer tipos de evaluación sinóptica, de portafolio y alternativa.

La naturaleza evolutiva de las competencias se beneficia de la evaluación formativa y de poner el foco en el proceso más que en el producto del aprendizaje. Los criterios de evaluación deben diseñarse para priorizar cómo los estudiantes llegaron a una solución viable a un problema en lugar de la solución del problema. Los instrumentos de evaluación auténticos, como blogs, vlogs, sitios web y wikis, involucran a los estudiantes y les brindan una forma de mostrar su aprendizaje y compartirlo con las partes interesadas. (QAA, 2021, p. 1)

La evaluación puede ser útil si se hace de manera reflexiva y se basa en las experiencias de los estudiantes en los ámbitos formales, extracurriculares y cocurriculares. En el contexto inglés, tanto la pedagogía como la evaluación son consideraciones clave de la

calidad de la OfS y la QAA. Sin embargo, el grado en que estas se alinean con las competencias de la EDS depende en gran medida de las prioridades institucionales locales.

3.6. Seguimiento y evaluación

Existen numerosas formas de seguimiento y evaluación de las instituciones de educación superior inglesas en cuanto a sus credenciales de sostenibilidad, pero pocas se ocupan directamente del ODS 4.7. En cambio, tienden a examinar indicadores de sostenibilidad más amplios, a menudo relacionados con iniciativas de sostenibilidad operativa para las que existen métricas más desarrolladas. A continuación, se presentan aquellas que sí tienen en cuenta la EDS y las actividades asociadas.

Las tablas de clasificación son un método de gran visibilidad para evaluar la participación de las IES en la EDS. Entre las tablas de clasificación más destacadas se encuentran las clasificaciones de impacto universitario de *The Times Higher*, que identifican y celebran a las universidades que se destacan en los ODS. La metodología para el ODS 4 se centra en métricas que mejoran el acceso a la educación y no explora explícitamente el 4.7. Además, a pesar de que el preámbulo de las Naciones Unidas a los ODS establece que están integrados e indivisibles (ONU, 2015), se solicita a las IES que se presenten a THE en el ODS 17 «Alianzas» más otras 3 categorías de ODS autoseleccionadas. En 2024, unas impresionantes 49 universidades del Reino Unido estaban entre las 200 mejores IES, pero ninguna de ellas se presentó para el ODS 4. Quacquarelli Symonds es una empresa global de análisis de la educación superior que desde 2023 ha realizado las clasificaciones europeas de sostenibilidad considerando tres categorías: impacto ambiental, impacto social y gobernanza. El impacto social se informa desde cinco perspectivas: empleabilidad y oportunidades, igualdad, salud y bienestar, intercambio de conocimientos e impacto de la educación. Esta última tiene indicadores de impacto de la investigación en los ODS para los educadores y reputación académica por el impacto de la educación, que miden los resultados académicos asociados con el ODS 4. En el conjunto de datos de 2024 hay 28 universidades del Reino Unido (22 inglesas) que figuran entre las 100/1400 mejo-

res instituciones de educación superior elegibles y participantes, y para cada una de ellas, el impacto de la educación fue el indicador de clasificación más bajo dentro de la perspectiva de impacto social. La University League dirigida por estudiantes de *People & Planet* es una tabla de clasificación independiente de instituciones de educación superior del Reino Unido con poderes para otorgar títulos clasificados por desempeño ambiental y ético. Lo llevan a cabo estudiantes que revisan los sitios web institucionales y se basan en datos de la Agencia de Estadísticas de Educación Superior (HESA). Se compila anualmente e informa sobre el desempeño de las IES en una variedad de actividades estratégicas y operativas que incluyen la EDS (gobernanza, implementación y seguimiento, integración en los planes de estudio, desarrollo del personal y actividad de laboratorio viviente), pero no está explícitamente mapeado con los ODS.

Existen varias actividades de evaluación diseñadas específicamente en las que las instituciones de educación superior pueden participar de manera voluntaria (y, a menudo, mediante suscripción). *Responsible Futures* es un marco que permite a las instituciones de educación superior suscribirse a incorporar la educación en materia de sostenibilidad y responsabilidad social. Es propiedad de SOS-UK y está gestionado por esta entidad. Las instituciones de educación superior participantes reciben un paquete de apoyo para trazar un mapa de los ODS y los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la EDS en todo el currículo formal a través de una auditoría dirigida por los estudiantes. Esta metodología ayuda a los estudiantes a relacionar los descriptores de los módulos, los manuales de los cursos y las listas de lecturas con los ODS, y a considerar aspectos más amplios del aprendizaje de la sostenibilidad y los métodos de la EDS mediante un formulario de mapeo en línea. La EUAC posee el Climate Commission: HE *Climate Action Toolkit* y el *Sustainability Leadership Scorecard*, ambos recursos de acceso abierto que ayudan a los vicecorrectores, gobernadores y equipos de liderazgo senior de las universidades a abordar la emergencia climática identificando lo que se debe considerar al evaluar las prácticas de sostenibilidad dentro de sus instituciones. El *Climate Action Toolkit* aborda específicamente las estrategias climáticas, mientras que el *Sustainability Leadership Scorecard* mide y mejora la sostenibilidad en otras áreas como la responsabilidad social, el impacto comunitario y

la gobernanza. El kit antilavado de imagen, que también surgió a través de SOSUK, destaca el «lavado de imagen» como información engañosa sobre lo respetuoso que es algo con el medioambiente. Mediante el kit antilavado de imagen, los estudiantes califican sus propios cursos según un conjunto de principios predefinidos (aprendizaje de sostenibilidad integrado, contenido dentro de un módulo obligatorio, contenido presente desde el primer año hasta el último y evaluado es el mejor) y luego informan sus hallazgos a una base de datos nacional.

Por último, vale la pena revisar el contexto regulatorio de OfS como una forma indirecta pero potencial de evaluación. En la actualidad, la incorporación de la EDS o la sostenibilidad en los puntos de referencia de las asignaturas tiene influencia en la validación de nuevos programas que deben demostrar cómo cumplen con los criterios de los puntos de referencia de las asignaturas. Esto luego tiene potencial para integrarse en los resultados y la evaluación del aprendizaje, el santo grial del aprendizaje, pero los indicadores actuales de la calidad del programa se centran en los resultados de los estudiantes (continuación, buenos resultados de grado, progresión en el empleo) sin tener en cuenta todavía las competencias de EDS. Sin embargo, la OfS ha introducido recientemente el concepto de *ganancia educativa* en los informes regulatorios. La ganancia educativa es la mejora mensurable en el conocimiento, las habilidades, el desarrollo personal y los resultados de los graduados. Considerando el potencial de las competencias de EDS para alinearse con los marcos de atributos de los graduados, la ganancia educativa ofrece una posibilidad aún no realizada, pero potencialmente poderosa para la futura evaluación y monitoreo del impacto de la competencia de EDS dentro de la población de graduados.

3.7. Conclusiones

Este capítulo concluye que, si bien los mecanismos regulatorios nacionales, como la Oficina para Estudiantes (OfS) y los Puntos de Referencia de la QAA, ofrecen apoyo estructural, su enfoque en la EDS sigue siendo inconsistente. Para incorporar eficazmente el ODS 4.7, las políticas educativas nacionales deben priorizar

la EDS y considerar cómo integrar la ECM en la educación superior, haciendo que su inclusión sea un requisito obligatorio para la validación del programa. El desarrollo curricular, ya sea impulsado por Organismos Profesionales Estatutarios y Reguladores (PSRB) o disciplinas académicas, debe seguir abogando por competencias de sostenibilidad que se alineen con las necesidades globales y locales. La integración de la EDS en la formación docente también es fundamental, ya que los educadores universitarios desempeñan un papel fundamental en la entrega de aprendizaje transformador y experiencias de evaluación auténticas. Finalmente, existe la necesidad de crear marcos de seguimiento y evaluación que impulsen a las IES a informar específicamente sobre la meta 4.7.1 para permitir una comprensión detallada del grado en que las IES inglesas realmente están avanzando en esta meta y, a través de ella, la capacidad de los exalumnos para avanzar en todos los demás ODS.

Además, el capítulo demuestra que adoptar un marco teórico del cambio es particularmente valioso en este contexto. Al trazar un mapa de los caminos que van desde la visión hasta los resultados mensurables, la teoría del cambio aporta claridad para abordar los desafíos interconectados de la incorporación del ODS 4.7 en todo el sector de la educación superior inglesa.

3.8. Referencias bibliográficas

- Alm, K., Beery, T. H., Eiblmeier, D. y Fahmy, T. (2022). Students' learning sustainability – implicit, explicit or non-existent: a case study approach on students' key competencies addressing the SDGs in HEI program. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 60-84.
- Bonal, X. y Fontdevila, C. (2017). Is Education for Sustainable Development the means to bring inclusive development? Between idealist and alternative positions. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 24, 73-77.
- Brundtiers, K., Barth, M., Cebrián, G. et al. (2021). Key competencies in sustainability in higher education–toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16, 13-29.
- Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2021). Democracy of Climate and Climate for Democracy: The Evolution of Quadruple and Quin-

- tuple Helix Innovation Systems. *Journal of the Knowledge Economy*, 12, 2050-2082.
- Chung, B. G. y Park, I. (2016). A Review of the Differences between ESD and GCED in SDGs: Focusing on the Concepts of Global Citizenship Education. *Journal of International Cooperation in Education*, 18(2), 17-35.
- Connell, J. P. y Kubisch, A. C. (1998). Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems. En: Fullbright-Anderson, K., Kubisch, A. C. y Connell, J.P. (eds.). *New approaches to evaluating community initiatives: Theory, measurement, and analysis (vol. 2)*. Aspen Institute.
- Cotton, D., Sterling, S., Neal, V. y Winter, J. (eds.) (2012). *Putting the «S» into ED: Education for Sustainable Development in Educational Development*. SEDA Special.
- Cotton, D. R. E. y Winter, J. (2010). «It's not just bits of paper and light bulbs»: A review of sustainability pedagogies and their potential for use in Higher Education. En: Jones, P., Selby, D. y Sterling, S. (eds.). *Sustainability Education: Perspectives and practice across Higher Education* (pp. 39-54). Earthscan.
- Didham, R. y Ofei-manu, P. (2018). Advancing ESD Policy to Achieve Quality Education for Sustainable Development. En: Leicht, A., Heiss, J. y Byun, W. J. (eds.). *Issues and Trends in Sustainable Development: Education on the Move* (pp. 87-110). Unesco.
- Erasmus y la Unión Europea (2022). *Inner Development Goals*. https://idg.tools/assets/221215_IDG_Toolkit_v1.pdf
- HEFCE (Higher Education Funding Centre for England) (2008). *HEFCE Strategic Review of Sustainable Development in Higher Education*. https://www.eauc.org.uk/file_uploads/hefce_review.pdf
- Kioupi V, y Voulvoulis, N. (2022). Education for Sustainable Development as the Catalyst for Local Transitions Toward the Sustainable Development Goals. *Frontiers in Sustainability*, 3, 889904.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. AAC&U.
- QAA (2021). *Education for sustainable development guidance*. <https://www.qaa.ac.uk>
- Sterling, S. (2012). *The Future Fit Framework*. Advance HE.
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>

- Unesco (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>
- Unesco (2024). *SDG 4 Quality Education. Metadata*. <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/Metadata-4.7.4.pdf>
- ONU (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Wals, A. E. J., Geerling-Eijff, F., Hubbeek, F., Van der Kroon, S. y Vader, J. (2008). All mixed up? Instrumental and emancipatory learning toward a more sustainable world: Considerations for EE policy-makers. *Applied Environmental Education & Communication*, 7, 55-65.
- Weiss, C. H. (1995). *Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families*. Aspen Institute.
- Young, H. (2024). Beyond tick boxes: re-imagining education for sustainable development in higher education. *Professional Development in Education*, 1-14.
- Zhou, R. (2024). How UK universities approach sustainability: A timely review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 31(1), 54-73.