

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Octaedro 
Editorial

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2022

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-8-19506-52-8

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

32. Análisis de la viabilidad del proyecto EFODS en la Educación Secundaria. Un estudio cualitativo exploratorio

Salvador Baena-Morales; Ana Isabel Ponce-Gea y Alberto Ferriz-Valero

Universidad de Alicante

RESUMEN

Dentro de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), la literatura previa señala cómo la Educación Física (EF) tiene una especial relevancia para contribuir a los ODS 3 “salud y bienestar”, 4 “educación de calidad” o 5 “igualdad de género”. Es por ello por lo que se realizó el proyecto EFODS (REDES-ICE), teniendo como objetivo la creación de unos ODS específicos de la materia. La principal preocupación del proyecto era buscar la realidad práctica para un contexto educativo real. Así, la presente investigación tenía como objetivo analizar las reflexiones de los docentes de EF en activo sobre la viabilidad de integración de los EFODS en la Educación Secundaria. Nueve docentes de EF fueron entrevistados a través de 7 preguntas abiertas. Los resultados obtenidos mostraron cómo los docentes valoraron positivamente la necesidad del proyecto, destacando su utilidad para mejorar la sociedad a través de la conciencia temprana de las futuras generaciones. También fueron identificadas una serie de limitaciones asociadas principalmente a factores externos a los propios contenidos de EF, como la escasez de recursos, tiempo, coordinaciones docentes o la actitud de las familias entre otras. Este análisis cualitativo exploratorio va a permitir seguir desarrollando el proyecto de integración de los EFODS en un contexto educativo real.

PALABRAS CLAVE: ODS, Educación para el Desarrollo Sostenible, actividad física, social, medioambiente, sostenibilidad

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 20 años nuestra sociedad no ha parado de evolucionar; las necesidades de nuestro día a día parecen no verse limitadas, conllevando un uso de los recursos medioambientales y económicos cada vez más acelerado (Goalkeepers, 2021). Consecuentemente, la filosofía de hacer un uso equilibrado de los recursos que el planeta nos ofrece lleva años siendo reclamada (The Brundtland Commission, 1987). Desde esta propuesta conceptual, la evolución del término desarrollo sostenible (DS) y las dimensiones donde ser aplicado han ido evolucionando, ampliando sus campos de acción (Giovannoni & Fabietti, 2013). De hecho, tradicionalmente el término ha sido principalmente asociado exclusivamente a una cuestión medioambiental (Summers et al., 2004; Walshe, 2018), y sin embargo, actualmente el DS responde a dos dimensiones de intervención más, promoviendo el uso equilibrado de los recursos medioambientales, económicos y respetando una justicia social (Purvis et al., 2019). La primera referencia fueron los Objetivos del Milenio (ODM) (United Nations, 2000), caracterizada por la propuesta de ocho objetivos centrados en los países en desarrollo que debían ser alcanzados en el año 2015. Pasado el plazo previsto de obtención, varios análisis se centraron en evaluar el grado de consecución de los mismos, mostrando cómo se estuvo lejos de conseguir realmente esta propuesta de ODM (Horwitz, 2018; Sachs, 2012). Quizás, teniendo en cuenta el aprendizaje obtenido a través de los ODM, la Organización de Naciones Unidas volvió a plantear una nueva estrategia mundial, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (United Nations, 2015). Esta propuesta se

diferencia por ampliar el número de objetivos de ocho a diecisiete y ampliar el margen de aplicación a la totalidad de países, y no solo los países subdesarrollados (Swain, 2018). Sin embargo, de nuevo parece mostrarse que estamos lejos de conseguir estas metas (Bali & Yang-Wallentin, 2020), y más aún tras la reciente pandemia consecuencia del COVID-19 (Iwuoha & Jude-Iwuoha, 2020).

Dado este contexto, la UNESCO ha destacado el papel fundamental que tienen las instituciones educativas, promoviendo una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (UNESCO, 2017). Concretamente, se ha señalado cómo la educación superior, a través de las universidades, debe buscar las estrategias adecuadas para que sus discentes integren actitudes que favorezcan el DS (Hidalgo et al., 2020; Rieckmann et al., 2017). La EDS en el marco universitario tiene como principal objetivo buscar la integración de los ODS en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, se pretende que el alumnado adquiera las capacidades necesarias para contribuir a las metas específicas planteadas por la UNESCO (de Haan, 2010; Rieckmann et al., 2017). En este sentido, cada especialidad educativa debe buscar las estrategias que más se adecuen a sus contenidos, y poder así integrar el DS en dentro de su ámbito de actuación (UNESCO, 2020). Bajo esta última premisa, algunas especialidades educativas empiezan a desarrollar una base notable de investigaciones destinadas a relacionarlas con los ODS. Por ejemplo, la Educación Física (EF) parece poseer una serie de características para que a través de sus contenidos (Baena-Morales & González-Villora, 2022; Fröberg & Lundvall, 2021; Santos-Pastor et al., 2022) o su metodología (Baena-Morales, Jerez-Mayorga, et al., 2021; García-Rico et al., 2021) pueden ser una materia clave en la EDS. La mayoría de estos trabajos toman como referencia el manifiesto por una EF de Calidad planteada por la UNESCO, donde ya se vislumbraba, de forma indirecta, la potencialidad de la EF para trabajar aspectos sociales como la mejora de la inclusión (ODS 5 y 4) o la salud (ODS 3) (UNESCO, 2015a). Sin embargo fueron otros documentos institucionales los que desarrollaron una relación más directa entre la EF y los ODS, redactados tanto a nivel nacional (COLEF, 2021; Iberoamerican Sports Council, 2019) como a nivel internacional (Dudfield & Dingwall-Smith, 2015; MINEPS VI, 2017). Por lo tanto, parece existir una base teórica cada vez más sólida que permite reconocer a la EF como una materia que podría contribuir al DS del planeta. Sin embargo, el análisis de la literatura muestra cómo la gran mayoría de los documentos previos ofrecen una visión principalmente teórica de cómo crear la relación entre la EF y DS, y se pretende responder a la llamada que plantea la EDS, para lo que es necesario el desarrollo de propuestas prácticas, que puedan ser realmente llevadas a un contexto educativo real.

Teniendo en cuenta este contexto, y para poder responder a la brecha de investigación detectada, a lo largo del curso académico 2021-22 fue desarrollado el proyecto de innovación docente EFODS, siendo parte del programa REDES-ICE con código 5489. En este proyecto el alumnado de 2.º curso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Alicante tuvo como objetivo desarrollar diferentes propuestas para crear los ODS desde la EF. Para ello, paralelamente a la realización del curso académico, se establecieron diferentes fases de trabajo (Figura 1).

Concretamente, el presente documento quedaría encuadrado dentro del paso dos de la fase cuatro, donde se pretende que tras realizar una propuesta inicial de EFODS, esta sea evaluada y revisada por docentes de EF en activo, valorando su viabilidad práctica. Previo a estos pasos, en la fase uno, se pretende producir un cambio de concepto en la percepción que tiene el alumnado sobre la EF, pasando de una EF centrada exclusivamente en el desarrollo de la dimensión física, a una EF donde se eduque a través del físico (Baena-Morales & González-Villora, 2022). Este cambio de visión ha sido encuadrado en la literatura previa bajo el concepto de EF holística (Lynch, 2019). En las siguientes fases, dos y tres, el alumnado fue desarrollando los diferentes contenidos de la asignatura y trabajando en

establecer una relación entre los conceptos teóricos vistos y con los indicadores de una EF de calidad planteados por la UNESCO (Chawda, 2018; UNESCO, 2015a). En estas tres primeras fases se pretendía que el alumnado conociera el marco de conocimiento (indicadores de una EF de calidad, y las metas de los ODS) sobre el que se querían aplicar los conocimientos propios de la materia (bloques temáticos). En la figura 1 se puede apreciar los contenidos trabajados durante las tres primeras fases del proyecto.

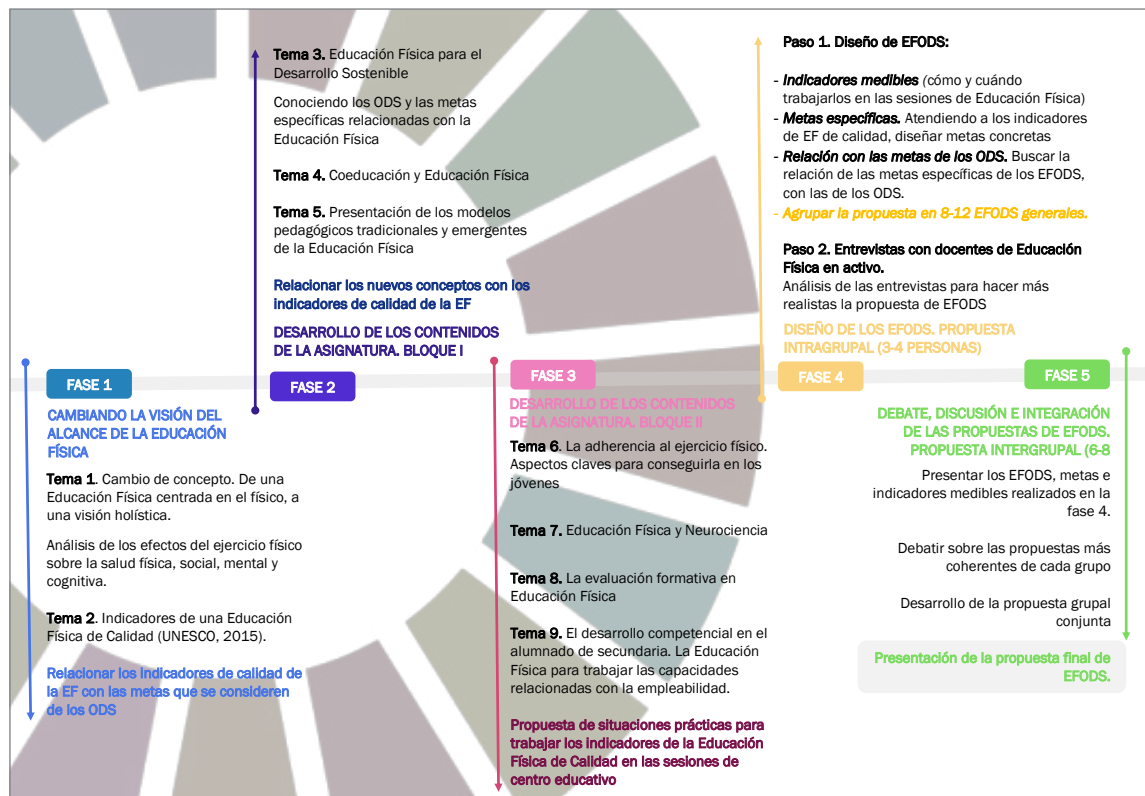


Figura 1. Fases que componen el desarrollo del proyecto EFODS (REDES-ICE 5489).

Consecuentemente, en las dos últimas fases del proyecto se integró este conocimiento en un trabajo cooperativo, los EFODS. En primer lugar, el alumnado, trabajando en pequeño grupo, debía desarrollar una serie de metas específicas a conseguir a lo largo de la asignatura de EF en secundaria, teniendo como referencia los indicadores de una EF de calidad citados. Al desarrollar esta meta, se vinculaban dos aspectos, por un lado, el cómo y el cuándo conseguir estos objetivos (indicadores de referencia medibles) y, por otro lado, relacionar las metas específicas de los EFODS con las de los ODS. De esta forma, el alumnado debería reflexionar y aplicar el conocimiento obtenido mientras que se evidenciaba de una forma práctica cómo la EF podría contribuir a la consecución de los ODS (Figura 2).

Por lo tanto, el principal objetivo de esta investigación es (1) analizar las reflexiones de los docentes de EF en activo sobre la viabilidad práctica de las propuestas de EFODS realizadas por el alumnado. Secundariamente, se pretende (2) detectar las limitaciones de integración que los docentes consideran para poder hacer realidad el proyecto EFODS en un marco educativo; finalmente (3) evaluar las narrativas de los docentes sobre su conciencia y conocimiento en los ODS y la EDS.

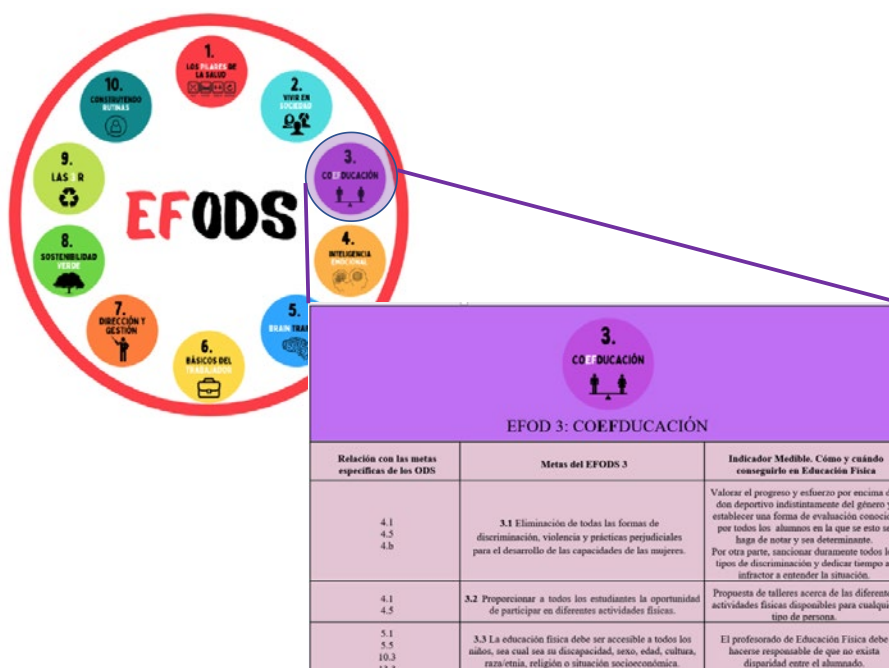


Figura 2. Ejemplo de EFODS propuesto por un grupo de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Esta investigación, acorde con los planteamientos de la metodología cualitativa, se vale, no de una muestra representativa de la población, sino de una muestra teórica, que permite explicar el objeto estudiado. Así, tratamos con una muestra no probabilística intencional (Bisquerra, 2004), participando docentes de EF en activo, conocedores de los proyectos EFODS propuestos, y con incorporación progresiva hasta la saturación del análisis. En este sentido, los participantes finales han sido nueve docentes en activo (4 mujeres) con al menos cinco años de experiencia docente.

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación, se utiliza un solo instrumento de recogida de información correspondiente al protocolo para el desarrollo de una entrevista en profundidad semiestructurada. Se entiende la entrevista en profundidad como una conversación sobre un tema con una serie de preguntas muy generales, que permiten que el entrevistado detalle o articule otras temáticas de su interés. La entrevista, diseñada expresamente para la presente investigación, mezcla preguntas de experiencias, opiniones, sensaciones y conocimiento (MacMillan y Schumacher, 2005).

2.3. Procedimiento

Tras una fase de presentación y explicación de los objetivos de la investigación, se le pide al entrevistado que responda, de forma sincera y libre, a las cuestiones de la Tabla 1, que, en cualquier caso, se realizan con un orden aleatorio y se entienden como orientadoras. Su formulación asegura el desarrollo de los objetivos específicos, siendo susceptibles, en cualquier caso, de ser reformuladas y complementadas.

Tabla 1. Preguntas incluidas en el protocolo

Orden inicial	Pregunta
1	¿Ves necesario este tipo de proyectos que intentan contribuir a la mejora del desarrollo sostenible del plantea? Justifica tu respuesta.
2	¿Considera que el planteamiento que se ha presentado en el proyecto es realista para llevarlo a la práctica docente?
3	De forma general, ¿considera los indicadores medibles como un aspecto que ayuda a hacer tangible la contribución a los ODS?
4	¿Es posible integrar este proyecto a lo largo de las programaciones didácticas de varios cursos académicos?
5	¿Alguna vez te habías planteado trabajar el desarrollo sostenible en tus sesiones?
6	¿Eres consciente de lo que implica el desarrollo sostenible? ¿Sabes las dimensiones que lo componen?
7	Tras la lectura del proyecto EFODS, ¿consideras alguna limitación o sugerencia de mejora?

La realización de entrevistas se realizó de forma presencial por los diferentes grupos de estudiantes, con una duración de entre 20 y 40 minutos. Dos de ellas, no obstante, por las condiciones de acceso al entrevistado, se llevaron a cabo de forma online. En ambos casos, las entrevistas fueron grabadas para posteriormente ser transcritas.

De acuerdo con los criterios identificados por Martín (2011), queda justificada la validez de la entrevista, a través de factores asociados al entrevistador, a la entrevista y al entrevistado.

2.4. Análisis de la información

Para el análisis de información, de naturaleza cualitativa, consideramos principalmente referencias más clásicas y actuales en torno al análisis de los datos cualitativos (Huberman y Miles, 2014; Martínez, Castellanos y Chacón, 2014). En esta línea, organizamos la información con la preparación de una unidad hermenéutica con el software ATLAS.ti (versión 7.5.18), continuamos con la reducción de la información con la segmentación de citas y la categorización mediante categorías inductivas a partir de las metacategorías deductivas (Tabla 2), y, por último, configuramos redes semánticas para la disposición de la información.

Tabla 2. Metacategorías y categorías.

Metacategorías	Categorías
Justificación proyecto	Situación del planeta Respuesta desde todos los ámbitos Singularidad de la educación Potencialidad de la educación física Vinculación curricular
Características	Útil Con implicación para la programación Medidor del logro Orientador Completo Ejemplificador

Metacategorías	Categorías
Conciencia y conocimiento del docente	Conciencia Conocimiento de las dimensiones Conocimiento reducido de las dimensiones
Limitaciones	Escasez de recursos Actitud de las familias Adaptación al contexto Implementación Integración en la programación Coordinación docente Cambios en el profesorado Falta de conciencia Generalidad Ausencia de evaluación
Integración práctica	Curso académico Educación secundaria obligatoria Bachillerato Diferentes etapas Inherente a la programación Incluido en la programación Incluido en las prácticas Implementación anecdótica

Emergen, además, otras metacategorías de tipo inductivo que se definirán en la descripción de los resultados: “ámbito educativo”, “finalidad”, “amplitud”, “modo”, “contexto escolar”, “puesta en práctica”, “profesorado”, “inherentes al proyecto”.

3. RESULTADOS

Para la exposición de los resultados, tomaremos como referencia los objetivos específicos delimitados y las metacategorías incluidas en la Tabla 2. En la Figura 3, se incluyen las categorías principales del análisis y la relación con las diferentes metacategorías.

En primer lugar, atendemos a la “Justificación del proyecto”. Los docentes coinciden en la idoneidad de su diseño e implementación, si bien a partir de distintos argumentos, que pueden agruparse por originarse desde el “Ámbito educativo” o por prestar atención a la “Finalidad” u objetivo último del proyecto. Entre los primeros, destaca la necesidad de dar “Respuesta desde todos los ámbitos”, incluido el educativo, y la naturaleza propia de la educación, que se convierte en un instrumento válido para el desarrollo sostenible, responsabilizándola de este cometido. A este respecto, señala el participante 2: “Si además tenemos en cuenta cuál es nuestro sector de la educación, tenemos más importancia y más relevancia al tener contacto directo con las personas y podemos generar cambios individuos a individuo, lo que creo que debe ser la función de cualquier educador”. Además de lo anterior, la “Vinculación curricular” (“a partir de lo que trabajamos, los estándares y los contenidos que tenemos que desarrollar trabajamos directamente varios de los ODS y tenemos más facilidad que desde otros sectores o materias” [P2]) y la “Potencialidad de la educación física” (“la Educación Física es una materia clave para llevarlo a cabo puesto que el alto nivel de práctica y de versatilidad de la misma ayuda a poder trabajar todos los objetivos, si bien es cierto que unos en mayor medida que otros” [P9]) se utilizan como argumentos. Entre los segundos, la “Situación del planeta”, que invita a

su mejora, el “Desarrollo conciencia temprana” (“Dentro de las edades escolares, hay que contribuir a que se tome conciencia desde bien pequeños, y que empiecen a tener conductas que impliquen ese desarrollo sostenible de nuestro planeta y de nuestra economía, sociedad... para preservar el confort de las futuras generaciones” [P1]) son los argumentos más utilizados. Precisamente la “Preocupación por las futuras generaciones” y la “Mejora social” también se utilizan como motivaciones.

En segundo lugar, se describe el proyecto como “Útil”, “Con implicación para la programación”, “Orientador”, “Ejemplificador” y “Completo”. Una de las características más destacadas y específicas del proyecto es percepción como “Medidor del logro”: “Los indicadores son como una especie de “chivato” que te indica si realmente estás en el camino de lograr las metas o no, por lo que sirven como guía y son un gran punto de apoyo” [P6].

A pesar de la caracterización anterior, eminentemente positiva, los docentes, al ser preguntados, señalan limitaciones relacionadas con el “Contexto escolar”, la “Puesta en práctica”, el “Profesorado” e “Inherentes al proyecto”. En relación con el contexto escolar, prevalece la idea de la “Escasez de recursos”, principalmente relacionados con el tiempo: “muchas veces no se puede llevar a cabo por falta de tiempo, falta de materiales, de ayudas” [P5], “un ejemplo claro sería la falta de horas de EF en la semana” [P6]. Aunque no con la misma frecuencia, la “Actitud de las familias” también se señala como inconveniente. En torno a la puesta en práctica, además de la “Implementación” en sí misma, la “Adaptación al contexto”, es decir, el dar respuesta a las realidades del entorno, del centro y del aula (“esto se necesita adecuarlo a un contexto, depende a donde se vaya aplicar estos objetivos y estas metas, depende de a qué tipo de personas vaya dedicado, no es lo mismo en Torrevieja que en Elche” [P3]), así como la “Integración en la programación” (“hay que encontrar la forma de integrar los ODS dentro de los indicadores de logro y competencias que los alumnos han de desarrollar a través de las unidades, y no siempre es tan fácil” [P9]) son los dos argumentos señalados. En cuanto al profesorado, si bien se señalan como problemas los “Cambios en el profesorado”, que se producen cada año por razones de interinidad, y la “Falta de conciencia” de algunos docentes, es principalmente la “Coordinación docente” lo que se percibe como la principal problemática: “Sería posible a través de una correcta organización de un departamento docente” [P8], “Para que se cumpla se necesita llevar a cabo un trabajo de unificación muy grande por parte del centro en todos y cada uno de los aspectos” [P6]. Por último, entre las limitaciones inherentes al proyecto, además de la “ausencia de evaluación” del proyecto, al no haber sido llevado a la práctica, su generalidad: “quizá le falta un poco más de especialización o, mejor dicho, que no sea muy general” [P7], “hay algunos indicadores de referencia que deberían concretarse un poco más en base a la meta” [P3].

En cuarto lugar, los docentes son preguntados por la conciencia que consideran tener sobre el desarrollo sostenible y el conocimiento de las dimensiones. A este respecto, si bien hay una coincidencia en el desarrollo de una “Conciencia” (“soy consciente de la necesidad que tienen los docentes y de los que en un futuro sean docentes de fomentarlo” [P1]), prima un “Conocimiento reducido de las dimensiones” (“soy consciente, aunque probablemente no conozca cuáles son exactamente todas las dimensiones que lo componen [P9]).

Por último, en relación con la integración práctica, se distinguen las ideas relativas a la “Amplitud” que perciben para la aplicación, y el “Modo” en el que la integración se ha realizado, de hacerse. En relación con la primera metacategoría, si bien un docente habla de la posibilidad de trabajar el proyecto en diferentes etapas, prima la asociación al curso académico, o a una etapa educativa concreta (educación secundaria obligatoria o Bachillerato). Sobre el modo de integración, la mayoría de los docentes considera que trabaja los ODS en sus prácticas, si bien desde diferentes perspectivas. De

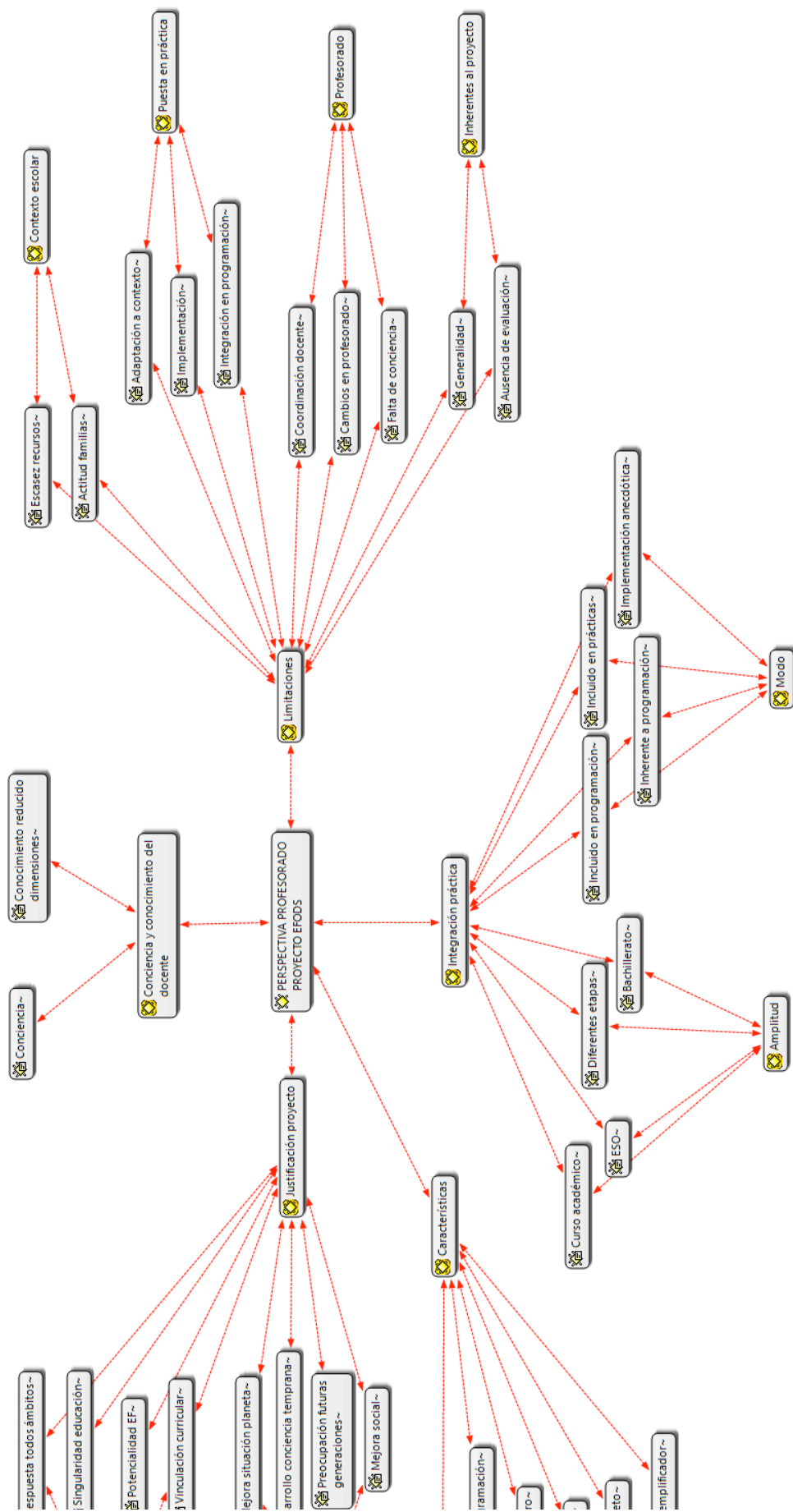


Figura 3. Percepciones en torno a los proyectos EFODS.

un lado, algunos docentes consideran su desarrollo como “Inherente la programación” (“Creo que cualquier profesor que cumpla con los estándares, esté actualizado, tenga verdadera vocación y quiera mejorar a sus alumnos día a día, aún sin ser conocedor de los ODS estoy seguro de que los trabaja” [P2]), por lo que no reconocen como necesario un trabajo independiente o explícito del desarrollo sostenible, o señalan una “Implementación anecdótica” (“yo en clase procuro hablar de esto al margen del temario” [P1]). De otro lado, otros docentes cuentan que el desarrollo sostenible está “Incluido en la programación” (“hay que encontrar la forma de integrar los ODS dentro de los indicadores de logro y competencias que los alumnos han de desarrollar a través de las unidades, y no siempre es tan fácil” [P9]) o “Incluido en las prácticas” (“intentamos fomentar tareas para que el alumnado conozca el medio ambiente, lo respete, lo conserve (...) Por otro lado, creando material a partir de objetos reciclados” [P8]).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tenía como objetivo analizar las reflexiones de los docentes de EF en activo sobre la viabilidad de integración de los EFODS en la Educación Secundaria. Los resultados obtenidos mostraron cómo los docentes valoraron positivamente la necesidad del proyecto, destacando su utilidad para mejorar la sociedad a través de la conciencia temprana de las futuras generaciones. Secundariamente, se pretendió detectar las limitaciones de integración que los docentes consideran para poder hacer realidad el proyecto EFODS en un marco educativo. En este sentido, fueron identificadas una serie de limitaciones asociadas principalmente a factores externos a los propios contenidos de EF, como la escasez de recursos, tiempo, coordinaciones docentes e incluso la actitud de las familias, entre otras. Finalmente, se quiso evaluar el conocimiento y conciencia que poseen los docentes entrevistados sobre los ODS y la EDS, mostrando las narrativas cómo, a pesar de ser reconocida la importancia de trabajar los ODS, existe un conocimiento reducido de las tres dimensiones que estos se componen. Este análisis cualitativo exploratorio va a permitir seguir desarrollando el proyecto de integración de los EFODS en un contexto educativo real.

El profesorado universitario tiene un papel esencial a la hora de liderar acciones que conlleven la integración de la EDS (Birdsall, 2014; Rieckmann et al., 2017; UNESCO, 2015b). Sin embargo, esta iniciativa docente debe ser apoyada por una reformulación de las prácticas docentes a través de una reorientación del currículum y los programas formativos (Ferrer-Estévez & Chalmeta, 2021). De este modo, el papel de las universidades para la consecución de los ODS podrá ser realmente factible (Hidalgo et al., 2020; UNESCO, 2020). Adicionalmente, aquellas especialidades educativas que tengan transferencia a otros niveles educativos deben formar a su alumnado para que estos, en una hipotética labor docente, también tengan las claves para integrar el SD en sus clases (UNESCO, 2017). Por lo tanto, puede confirmarse que esta filosofía es con la que ha sido desarrollado el proyecto EFODS, ya que los resultados obtenidos muestran cómo podría confirmarse la potencialidad de la EF para contribuir a los ODS, aunque algunos factores deben ser mejorados, como se observa en el siguiente objetivo.

Partiendo del segundo objetivo de la investigación, se ha descrito una serie de limitaciones para poder aplicar el proyecto EFODS en la etapa secundaria. Realmente, la mayoría de las narrativas se han centrado en problemas externos a la propia EF, por lo que podría intuirse que los contenidos y metodología de la materia pueden ser una herramienta válida para trabajar la EDS (Baena-Morales, Jerez-Mayorga et al., 2021; Baena-Morales & González-Villora, 2022). A la hora de concretar las posibles problemáticas del proyecto, se han señalado la escasez de recursos, tiempo y coordinación como algunos de los aspectos más importantes. Estudios previos en docente en activo de EF coin-

ciden con esta apreciación (Baena-Morales, Merma-Molina, et al., 2021), aspecto que parece ser común no solo en docente de EF sino de otras especialidades educativas (Alonso-Sainz, 2021).

Como objetivo de esta investigación se pretendió evaluar el potencial conocimiento y la conciencia en sostenibilidad que poseen los docentes de EF. Este hecho es fundamental, ya que han sido descritos como esenciales estos dos aspectos para integrar la EDS. Sin conocimiento, no se puede alcanzar en plenitud los ODS y sin conciencia, el profesorado no podrá transmitir a su alumnado la importancia de sus acciones (Rieckmann et al., 2017). La muestra entrevistada mostró una característica bastante común en los docentes, ya que como en otras investigaciones, la mayoría no conocía que el DS supone tres dimensiones de acción (Bertschy et al., 2013; Sinakou et al., 2019).

Por lo tanto, el presente trabajo responde a los objetivos previstos, ya que, gracias a las encuestas examinadas, el proyecto EFODS puede seguir avanzando. Se han reconocido tanto la idea o filosofía del proyecto como su viabilidad para una posibilidad práctica real; si bien siendo necesario cambiar algunas cuestiones inherentes al sistema educativo para que realmente se pueda transferir a las sesiones de EF. Quizás este hecho deba considerarse como una confirmación de que la EF, realmente puede contribuir a las tres dimensiones del DS, aunque por supuesto, aún es necesario seguir formando a los docentes sobre cómo y por qué es necesario reorientar parte de su trabajo para conseguir un mundo más sostenible.

5. REFERENCIAS

- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249–259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Baena-Morales, S., & González-Villora, S. (2022). Physical education for sustainable development goals: reflections and comments for contribution in the educational framework. *Sport, Education and Society*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2045483>
- Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Delgado-Floody, P., & Martínez-Martínez, J. (2021). Sustainable development goals and physical education. A proposal for practice-based models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042129>
- Baena-Morales, S., Merma-Molina, G., & Gavián, D. (2021). What do Physical Education teachers know about the Sustainable Development Goals? A qualitative-exploratory study. *RETOS*.
- Bali, R., & Yang-Wallentin, F. (2020). Achieving sustainable development goals: predicaments and strategies. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 27(2), 96–106. <https://doi.org/10.1080/13504509.2019.1692316>
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability (Switzerland)*, 5(12), 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>
- Birdsall, S. (2014). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability. *Environmental Education Research*, 20(6), 814–835. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833594>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Chawda, J. J. (2018). *The Importance of Quality Physical Education for a Developing Country*. 3085(08), 945–948.
- COLEF. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible en la organización colegial de la Educación Física y Deportiva*. <https://www.consejo-colef.es/post/ods-organizacion-colegial>

- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56(2), 315–328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Dudfield, O., & Dingwall-Smith, M. (2015). *Sport for Development and Peace and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://thecommonwealth.org/sites/default/files/inline/CW_SD-P_2030%2BAgenda.pdf
- Ferrer-Estévez, M., & Chalmeta, R. (2021). Integrating Sustainable Development Goals in educational institutions. *International Journal of Management Education*, 19(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100494>
- Fröberg, A., & Lundvall, S. (2021). The Distinct Role of Physical Education in the Context of Agenda 2030 and Sustainable Development Goals: An Explorative Review and Suggestions for Future Work. *Sustainability*, 13(21), 11900. <https://doi.org/10.3390/su132111900>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., & Chiva- Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747–765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Giovannoni, E., & Fabietti, G. (2013). What is sustainability? A review of the concept and its applications. *Integrated Reporting: Concepts and Cases That Redefine Corporate Accountability*, 21–40. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02168-3_2
- Goalkeepers. (2021). *Innovation & Inequity*. <https://www.gatesfoundation.org/goalkeepers/report/2021-report/>
- Hidalgo, D., Benayas del Álamo, J., & Blanco-Portela, N. (2020). *Una iniciativa de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS)*. 1–31. [www.reds-sdsn.es/documentos%0Ahttp://reds-sdsn.es/documentos](http://reds-sdsn.es/documentos%0Ahttp://reds-sdsn.es/documentos)
- Horwitz, P. (2018). *Millennium development goals*. The Wetland Book: I: Structure and Function, Management, and Methods. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9659-3_124
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (2000). Métodos para el manejo y análisis de datos. En C.A. Denman y J. Armando (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-301). El Colegio de Sonora.
- Iberoamerican Sports Council. (2019). Sport as a tool for sustainable development. In *Iberoamérica Y La Agenda 2030*. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/SEGIB-CID-Deporte-y-ODS-Librillo-1.pdf>
- Iwuoha, J. C., & Jude-Iwuoha, A. U. (2020). Covid-19: Challenge to SDG and Globalization. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 168–172.
- Lynch, T. (2019). Physical education and wellbeing: Global and holistic approaches to child health. In *Physical Education and Wellbeing*.
- MacMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín y J.L. Ramos (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-233). Pirámide
- MINEPS VI. (2017). *Sixth International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport*.
- Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14(3), 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>

- Rieckmann, M., Mindt, L., & Gardiner, S. (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Sachs, J. D. (2012). From millennium development goals to sustainable development goals. *The Lancet*, 379(9832), 2206–2211. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60685-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60685-0)
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., & Martínez-Muñoz, L. F. (2022). Environmental Education in Initial Training: Effects of a Physical Activities and Sports in the Natural Environment Program for Sustainable Development. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867899>
- Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2019). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability*, 21(1). <https://doi.org/10.1007/s10668-017-0032-8>
- Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2004). Student teachers' conceptions of sustainable development: The starting-points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46(2), 163–182. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222449>
- Swain, R. B. (2018). A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals. *World Sustainability Series*, 341–355. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63007-6_20
- The Brundtland Commission. (1987). *Our Common Future*. <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>
- UNESCO. (2015a). Quality Physical Education Policy Project. In *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/policy-project/>
- UNESCO. (2015b). *Unesco and Sustainable Development*. Sustainable Development. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369e.pdf>
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje. In *Isbn 978-92-3-300070-4*.
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. 64. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896.locale=en>
- United Nations. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. In *A New Era in Global Health*. <https://doi.org/10.1891/9780826190123.ap02>
- United Nations. (2000). *Millennium Development Goals*. United Nations Millennium Declaration. https://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/mdg_goals.html
- Walshe, N. (2018). Exploring and developing student understandings of sustainable development. *Education for Sustainable Development*, 56–81. <https://doi.org/10.4324/9781315299235-4>