



LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA ERA DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Percepción y Resultados de Aprendizaje del alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (UPV/EHU)

Cross-curricular skills in the era of Sustainable Development Goals. Perception and Learning Outcomes among Students of the Faculty of Social Sciences and Communication (UPV/EHU)

ISABEL URBANO ORTEGA, ANDONI ITURBE TOLOSA, Y ITXASO DEL CASTILLO AIRA
Universidad Pública del País Vasco, UPV/EHU, España

KEYWORDS

Cross-curricular competences
SDG
University
Critical thinking
Social commitment
Employability
Learning Outcomes

ABSTRACT

The research analyzes the cross-cutting competencies developed in relation to employability and the SDGs during the training of the students of the Faculty of Social Sciences and Communication (UPV/EHU). The methodology, based on surveys, has measured through learning outcomes the relationship of critical thinking skills and social commitment with the SDGs. The results show that the learning outcomes of SDGs are at a very early stage, reduced to debate and reflection, far from initiatives with effective capacity for social transformation.

PALABRAS CLAVE

Competencias Transversales
ODS
Universidad
Pensamiento crítico
Compromiso social
Empleabilidad
Resultados de Aprendizaje

RESUMEN

La investigación analiza las competencias transversales movilizadas en relación a la empleabilidad y los ODS durante la formación del alumnado de la Facultad de CC. Sociales y de la Comunicación (UPV/EHU). La metodología, basada en encuestas, ha medido a través de los resultados de aprendizaje la relación de competencias de pensamiento crítico y compromiso social con los ODS. Los resultados muestran que los resultados de aprendizaje de los ODS se encuentran en una etapa muy temprana, reducidos al debate y reflexión, muy lejos de iniciativas con capacidad efectiva de transformación social.

Recibido: 19/ 04 / 2022

Aceptado: 23/ 06 / 2022

1. Introducción

El papel de la Universidad se encuentra ante un proceso de redefinición respecto a su función en la sociedad frente a los retos globales y necesidades de la comunidad (Beltrán-Llavador et al., 2014). En la Declaración sobre Educación Superior para el siglo XXI, se explicita claramente que “la Educación Superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad” (UNESCO, 2019). Existe un consenso respecto al hecho de que los sistemas de educación superior “deberían convivir con comodidad en la incertidumbre, para transformarse y ser impulsores del cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad”. Como recoge Quiroga, L., se trata de convertirse en una “Universidad sin muros, definitivamente enraizada en la sociedad, capaz de resolver sus problemas y brindar servicios de calidad” (Anuies, 2001). La necesidad de que la institución incida directamente en el cambio y mejora social hace que la Universidad a nivel mundial esté viviendo su tercera revolución académica (Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L., 1995) mediante una estrategia que busca llevar los conocimientos de la Universidad a la sociedad a través de interacciones con la empresa, el gobierno o con su comunidad.

La Universidad asume el reto de afianzar su protagonismo ante los retos globales del planeta, a través de una formación que vaya más allá de la transmisión de conocimientos y que promueva el aprendizaje como una adquisición de conocimiento autogestionado, autónomo y repleto de herramientas y competencias generales y específicas. La educación universitaria se define como “la fuerza del futuro porque es uno de los instrumentos de cambio más poderosos” (Morin, 2002), que debe enfrentar el desafío de un mundo cada vez más complejo, que cambia rápidamente, hiperconectado e impredecible (Morin, 2002). Este nuevo escenario cuestiona “si están preparados nuestros sistemas educativos formales para estimular el desarrollo de competencias o habilidades no tradicionales” (Rodríguez, E. F., & Martínez, R. A., 2015), pero, simultáneamente, afianza su papel frente a la inequidad al desempeñar un papel fundamental en el fomento de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y la elevación del nivel de conocimientos, habilidades y competencias en la sociedad (London Communiqué, 2007).

Las Universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, están llamadas a desempeñar un papel fundamental ante los retos sociales globales (López-Rodríguez et al, 2020). Esta investigación persigue arrojar luz sobre cómo se está abordando ese liderazgo y obtener información de utilidad para atesorar una guía de fortalezas y debilidades que faciliten y fortalezcan este rol en una etapa que en la actualidad es considerada temprana (Leal et al, 2019).

2. Los ODS y las competencias transversales

En septiembre de 2015, en el marco de Naciones Unidas, los líderes mundiales adoptaron un acuerdo global que marca la hoja de ruta de todos los países (Agenda 2030), que supone el camino hacia una sociedad y un mundo mejor (ONU, 2020). Este compromiso se recoge en una agenda que identifica los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 170 metas. Los ODS son los desafíos más urgentes del planeta.

La concienciación y asunción de estos propósitos como objetivos personales y globales recae en la educación, desde sus primeras etapas hasta la etapa superior, ya que puede “dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y motivación para comprender y abordar los ODS” (Australia, S. D. S. N., 2017). Para la comprensión e integración efectiva de los mismos, se requiere una formación que vaya más allá de los contenidos curriculares tradicionales, ya que “(...) para convertirse en ejecutores efectivos de los ODS, los estudiantes necesitan habilidades transversales y competencias clave que son relevantes para abordar todos los ODS” (Kestin, et al, 2017). Especialmente, se señalan las competencias relacionadas con el pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, resolución integral de problemas y capacidad de anticipación, creatividad, espíritu emprendedor, responsabilidad social, competencias de asociación y sentirse cómodo en entornos interdisciplinarios, además del conocimiento técnico de los ODS y su marco de aplicación. La globalización, en tanto sistema económico, político, sociológico, cultural e ideológico, demanda una serie de competencias (Reimers, 2009) vinculadas al desarrollo, reconocimiento y promoción de habilidades blandas. Algunas de esas habilidades como las de colaboración, pensamiento crítico o gestión de la complejidad, vinculadas a la participación ciudadana y al incremento de la empleabilidad también se presentan como las habilidades transversales clave para divulgar, enseñar e impulsar los ODS desde la Universidad.

3. Marco teórico

La apuesta por el desarrollo de la sostenibilidad en las universidades no es algo nuevo ya que reúne algunos de los conceptos provenientes de la filosofía o la pedagogía: educación liberal, interdisciplinariedad, cosmopolitismo y civismo (Sherren, 2008). En todo caso, con el tiempo se han ido concretando las políticas de implementación en cuanto a gestión, enseñanza y competencias, investigación y transformación, el diseño del campus y las iniciativas estudiantiles y de *stakeholders*, tal y como recoge el manual de referencia *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (Springer, 2020). Con el tiempo, los ODS se han afianzado como un objetivo y una referencia universal para un mundo sostenible y solidario. En este marco de incertidumbres y dificultades, el documento de Bases y

Plan de Trabajo de Legislatura de la Secretaría General de Transición Social y Agenda 2030 define, en cuanto a su diagnóstico, la necesidad de reforzar una cultura de contrato social; y en cuanto a su misión, la prioridad de orientar ese contrato social hacia un compromiso de colaboración (Sáez de Cámara Oleaga, 2022)

Es ampliamente aceptado que los planes de estudios universitarios deben incluir la adquisición, por parte del alumnado, de dos tipos de competencias: las específicas y las transversales o básicas. Las específicas son las que se relacionan directamente con cada área temática y las transversales corresponden a las habilidades o capacidades personales relacionadas con el desarrollo profesional en los ámbitos económico, social y ambiental. Desde 2003 y en sucesivas conferencias de Ministros responsables de la Educación Superior en el ámbito europeo, se viene enfatizando la importancia para el desarrollo sostenible y la cohesión social de estos dos ámbitos competenciales, resaltándose que engloban tanto el conocimiento y las destrezas como los valores y las actitudes. Esto nos sitúa ante un contexto que no es nuevo en el área de la Educación Superior. Sin embargo, en los últimos años se ha producido un incremento muy notable del número de estudios en torno a la definición y selección de competencias y en lo referente a la inserción laboral de los titulados universitarios. La UNESCO (2017) lleva incidiendo de forma constante en la necesidad de formar a las futuras generaciones en base a un concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible para un mejor desarrollo sostenible del planeta.

Según este organismo, la educación es un catalizador que debe revertir en el bienestar de los individuos y de nuestro planeta, dando lugar a una nueva visión de desarrollo en el mundo. Este nuevo desarrollo debe fomentarse desde las instituciones educativas mediante el desarrollo de competencias transversales claves para la sostenibilidad que son comunes a todos los ODS. La UNESCO (2017) alude incluso a las competencias transversales para la sostenibilidad, que son comunes a todos los ODS y deben guiar el proceso completo de aprendizaje, no solo reflexionando sobre las causas e impactos del ODS, sino entendiendo los múltiples factores que intervienen sobre ella y sus interacciones. Se llegan a identificar con competencias clave, clasificándolas en tres tipologías: competencias de pensamiento, socioemocionales y de conducta.

Por tanto, las competencias transversales se presentan como un instrumento clave para concienciar al alumnado respecto a los retos de un futuro próximo. Un estudio reciente (2021) concluye que las universidades contribuyen a un desarrollo y transformación regional gracias a la promoción de prácticas sostenibles debido a la conciencia del alumnado y del profesorado. "Higher Education Institutions (HEIs) must create strategies integrating stakeholders more actively in sustainable practices through the development of sustainable skills and competences, and from the regional policy perspective, given the potential and importance of HEIs as integrated actors within their region of influence" (Matos Pedro et. al, 2021).

La contribución de las Universidades a los ODS se contextualiza en una labor de aprendizaje y enseñanza, de investigación, pero también de empoderamiento de la juventud, es decir, se pretende que desde la institución educativa se logre movilizar a la juventud, ya que éstos son fundamentales por su creatividad y energía, en definitiva, por su gran potencial para convertirse en agentes clave del desarrollo sostenible (Youth 2017). Son numerosas las investigaciones que coinciden en que el nuevo escenario requerirá nuevas competencias no solo de carácter técnico y metodológico, sino también y sobre todo participativas y personales (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018).

Esas competencias orientadas a la acción transformadora se convierten en piezas imprescindibles para lograr los desafíos ante los que nos enfrentamos como sociedad. Son muchos los autores que reclaman la trascendencia de poner un énfasis especial en el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, comprensión y capacidades de análisis, el favorecimiento en el desarrollo de competencias interpersonales como la colaboración, trabajo en equipo, lectura de claves sociales y respuesta adaptativa (Fidler & Gorbis, 2011).

4. Objetivos, hipótesis y metodología

El objetivo de esta investigación se centra en radiografiar cómo la Universidad se está implicando con los ODS desde la percepción del alumnado de la UPV EHU. Concretamente, se pretenden obtener conclusiones respecto a, por una parte, qué percepción tiene el alumnado sobre el liderazgo de la Universidad en la divulgación, enseñanza e implicación con los ODS, para identificar fortalezas, debilidades oportunidades y barreras y, por otra parte, cómo se correlacionan éstos resultados con la formación en competencias transversales vinculadas a la empleabilidad que desde la Universidad se impulsa.

El aprendizaje académico se define como la integración de tres dimensiones: la conciencia que el estudiante tiene de su propio aprendizaje, el contenido de la materia y el contexto de aprendizaje. (Conchado Peiró y Carot Sierra, 2013). Se le denomina enfoque de aprendizaje: es la conciencia del/la estudiante sobre el acto de aprendizaje, considerada una de las claves para el éxito académico y relacionada con el desarrollo de competencias metacognitivas, es decir, las capacidades inherentes a la reflexión y la aplicación de los conocimientos al hacer frente al contexto social. Esta investigación explora el enfoque del aprendizaje que nace de la percepción que el estudiante tiene de la actividad académica en torno a los ODS. Se trata de buscar respuesta a las preguntas ¿Qué percepción existe sobre el aprendizaje de competencias transversales vinculadas al empleo?,

¿Qué valoración realizan de las competencias transversales adquiridas durante el grado? y ¿hasta qué punto tiene conciencia el alumnado de los ODS? Nuestra investigación plantea dos hipótesis:

H1: El alumnado de último curso de grado percibe las competencias transversales como claves en su formación.

H2: La Universidad enfoca los procesos de enseñanza de los ODS en acciones de reflexión y debate.

Respecto al primer objetivo, el estudio se construye en base a una metodología útil para examinar la relación existente de dos de los ámbitos competenciales transversales respecto a la empleabilidad, concretamente las competencias de pensamiento crítico y compromiso social y su vínculo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para cuantificar su implementación práctica se analizan sus resultados de aprendizaje, según se definen en el Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU (2019). La elección de ambas competencias radica en que nos proporcionan datos tanto sobre la reflexión y el cuestionamiento de la empleabilidad actual como sobre la acción llevada a cabo por los protagonistas en esa área.

Para abordar el segundo objetivo, se recogen datos sobre el grado de conocimiento de los ODS y sobre la forma en la que se produce el proceso de aprendizaje, si se realiza desde el conocimiento técnico, desde la reflexión y el pensamiento y/o desde la transformación del comportamiento y el empoderamiento del alumnado.

4.1. Proceso de recogida de datos

Para responder a los objetivos señalados se llevó a cabo un diseño metodológico híbrido, que combina un cuestionario digital con un muestreo deliberado, crítico o por juicio, con base en el conocimiento de la población y propósito del estudio.

La encuesta digital ha sido hasta la fecha ampliamente utilizada como método de recogida de datos debido principalmente a la facilidad de uso, conjugada con la simplicidad logística que brinda la digitalización, aparte de su bajo coste. Sin embargo, son muchas las aportaciones que ponen de manifiesto los principales inconvenientes que pueden aparecer en la investigación cuando el instrumento utilizado es el cuestionario on line (Duda y Nobile, 2010; Díaz de Rada, 2012). En este sentido, se afronta el reto de la validez muestral, que tiene que ver con la dificultad de contar con marcos muestrales representativos en el entorno digital, donde cada sujeto tiene igual probabilidad de ser seleccionado en el estudio, con la realización de una selección localizada de la muestra. El colectivo de estudiantes fue previamente identificado, concretamente, se focalizó, sobre todo, en estudiantes de Sociología y Ciencias Políticas de 4º Grado. Los cuestionarios digitales se les enviaron vía enlace para su cumplimentación. Ante la dificultad de obtener respuestas, se ha optado por un diseño metodológico mixto que combina el formato digital con el formato papel. Para eludir los inconvenientes derivados de la no respuesta y su relación con la calidad de los datos recogidos, se ha optado por la personalización (que se realiza in situ en el “marco muestral”) reforzada por la persistencia del equipo investigador, que se cuantifica a través del número de recordatorios de participación que se remiten a cada potencial participante. Habitualmente, se toman como principales indicadores la tasa de respuesta y la tasa de abandono del cuestionario que en este caso arrojan resultados extraordinarios, al haber obtenido un índice nulo de abandono.

El reclutamiento de la muestra se ha realizado en varias fases, una primera en la que se ha enviado el cuestionario digital de forma on line, método a través del que se recogió el 24% de la muestra total, y la última etapa en la que se ha presentado el mismo cuestionario en formato papel en el aula y donde se recabó el 74% restante. Esta metodología de reclutamiento de la muestra ha permitido recoger registros de todo el universo, incluyendo direcciones de correo electrónico y ha permitido diseñar y reclutar una muestra probabilística (Pavía et al., 2011). Por otra parte, para abordar la no respuesta parcial se ha configurado el cuestionario on line con la imposibilidad de avanzar si no se responden todas las preguntas, medida ésta que ha permitido mejorar de forma más precisa la calidad de las respuestas. Se toma como referencia la proporción de preguntas contestadas sobre el total (Deutskens et al., 2004) y el número de ítems contestados, sin considerar los “no sabe” o los “no contesta”, entre otros (Arroyo et al., 2019). Por último, se ha eludido el problema de la no respuesta, derivado de la exclusión automática de aquellos sin acceso a Internet (Arroyo Menéndez., & Finkel Morgenstern, 2019), realizando una recogida híbrida de la muestra, donde la persona participante se encuentra físicamente en el aula, utilizando un canal digital para responder el cuestionario en la propia Universidad donde el acceso a Internet está garantizado. De ese modo, se evitan las que constituyen fuentes importantes de sesgo identificadas por algunos autores cuando reflexionan sobre la calidad de las encuestas online (Díaz de Rada, 2012).

Para detectar posibles errores en la formulación y determinar la pertinencia de las preguntas a la hora de conseguir los objetivos de la investigación, se testó el cuestionario con un total de doce participantes. Este piloto se llevó a cabo con una cierta flexibilidad y en función del tiempo y los recursos disponibles se utilizó un número relativamente escaso de participantes (Meneses, J., 2016). Incorporando las mejoras identificadas, se diseñó el cuestionario definitivo que contempló un total de 12 preguntas o ítems de análisis, organizados en torno a los siguientes bloques temáticos: 1. Ámbito sociodemográfico: datos personales y relativos a su condición de estudiante, en aras de clasificar la muestra con variables como el curso al que pertenece, la edad, y el sexo. 2. Percepción de la importancia para su empleabilidad de las ocho competencias transversales vinculadas con la empleabilidad del alumnado y enseñadas desde la Universidad. 3. Nivel de conocimiento de los Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS). 4. Percepción del grado de aprendizaje en el aula de cada uno de los ODS cruzado con dos de las competencias transversales, pensamiento crítico y compromiso social, subdivididas cada una de ellas en cinco acciones de aprendizaje. Para facilitar la recogida de información se ha desglosado cada competencia en 5 acciones y se han seleccionado de cada ODS un mínimo de dos y máximo de cinco comportamientos cotidianos que es posible abordar desde la Universidad, tanto a nivel reflexivo o de pensamiento (pensamiento crítico) como de comportamiento o acción (compromiso social y ciudadanía global).

4.2. Diseño del instrumento para la recogida de datos

El cuestionario inicialmente recoge la valoración de todas las competencias clave (ocho) que incluye en el decálogo de la UPV/EHU. (Uranga et al. 2019) denominado Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU. Dichas competencias han de adquirir el alumnado para, acompañadas de las competencias técnicas, afrontar los retos del nuevo milenio. El conjunto de competencias que se proponen se sustentan en cinco pilares inspirados en el Informe de la III Conferencia de Educación Superior de la región Asia-Pacífico de la Unesco (2016). Las habilidades interpersonales; las habilidades intrapersonales; el Pensamiento crítico e innovador, relacionado con la capacidad de valorar de forma crítica la información o los conocimientos existentes para comprender y adaptarse a situaciones diversas; la ciudadanía global, relacionada con la capacidad de enfrentarse a los desafíos que surgen de procesos interconectados y la alfabetización mediática e informacional, relacionada con la capacidad de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la gestión de la información digital y de los contenidos multimedia de forma crítica y ética.

Posteriormente, en nuestro cuestionario, se recoge el grado de conocimiento general de los ODS por parte del alumnado. Para analizar el vínculo entre las competencias transversales y los ODS, en un nivel más avanzado del cuestionario, se han seleccionado dos ámbitos competenciales, concretamente, el pensamiento crítico y la ciudadanía global. Los fundamentos para esta selección se sustentan en el carácter de los mismos, ya que ambos ámbitos aluden a acciones y/o aprendizajes que pueden enseñarse dentro del aula, tanto desde las habilidades reflexivas, en el caso del pensamiento crítico, como desde el comportamiento transformador, en el caso de la competencia de ciudadanía global. Así mismo, ambas son competencias que diversos autores identifican como especialmente relevantes. En „Future Work Skills 2020“ (Davies et al, 2011), realizado por el Instituto por el Futuro de la Universidad de Phoenix, se sugiere en primer orden de prioridades, poner un énfasis especial en el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, comprensión y capacidades de análisis. Existe otro ámbito competencial vinculado indiscutiblemente a los procesos de cambio y transformación. Se trata de la participación. “Participation and involvement give the possibility to actively engage, modify and assume accountability”. ¹[La participación y la implicación brindan la posibilidad de participar activamente, modificar y asumir la responsabilidad]. (Foerster-Metz, et al, 2018). La participación entendida como una parte esencial de la competencia Ciudadanía Global y un instrumento esencial para lograr un mayor *engagement* que permita incrementar el compromiso emocional de las personas.

Por otro lado, ambos ámbitos competenciales permiten una medición directa relacionada con los ODS, ya que están descritos en términos de resultados de aprendizaje. La descripción de la competencia de pensamiento crítico e innovador, está relacionada con “la capacidad de valorar de forma crítica la información o los conocimientos existentes para comprender y adaptarse a situaciones diversas” (Uranga et al. 2019, p. 31) y se le asocian quince resultados esperados de aprendizaje, que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Resultados de aprendizaje de la competencia Pensamiento crítico

PENSAMIENTO CRÍTICO Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
PK01	Utiliza la observación sistemática como una técnica básica para reflexionar sobre distintas situaciones.
PK02	Identifica el problema subyacente en una situación, recopilando la información necesaria y seleccionando los elementos relevantes para su comprensión objetiva.
PK03	Formula hipótesis explicativas de una situación o un problema, identificando los diferentes aspectos objetivos y subjetivos que la definen.
PK04	Elabora síntesis de textos científicos sobre temas relevantes del área de conocimiento.
PK05	Interpreta la información obtenida de diferentes fuentes valorando desde una perspectiva crítica la pertinencia y el alcance de la misma.
PK06	Cuestiona la realidad que le rodea analizando los principios, hechos, actitudes y valores implicados en la misma para definir su propia posición.
PK07	Describe posibles vías de solución a un problema o a una situación, argumentando cada una de ellas.
PK08	Identifica el proceso a seguir para la aplicación práctica de las posibles vías de solución a un problema o a una situación determinada.
PK09	Diseña de forma sistemática el plan de trabajo a seguir para el logro de los objetivos previamente establecidos.
PK10	Contrasta diferentes opciones en la resolución de un problema identificando los hechos, los principios y los valores implicados.
PK11	Analiza los resultados obtenidos en la resolución de un problema, aplicando un procedimiento científico.
PK12	Formula conclusiones argumentando los juicios emitidos a partir de la interpretación de datos y evidencias.
PK13	Plantea posibles propuestas orientadas a la mejora de una acción, una situación o un problema de un área determinada, siguiendo los parámetros de la investigación científica.
PK14	Resuelve un problema seleccionando una forma de actuar entre varias alternativas posibles, basando la elección en el análisis del alcance y las consecuencias de dicha actuación.
PK15	Relaciona conocimientos de diferentes áreas para dar una respuesta interdisciplinar a situaciones complejas.

Fuente: Uranga et al. 2019.

Respecto al ámbito competencial Ciudadanía global o compromiso social, está relacionada “con la capacidad de hacer referencia a la acción empática y responsable ante los desafíos sociales, ambientales y económicos a nivel local, nacional y global, así como ante los valores democráticos fundamentales de la sociedad actual” (Uranga et al, 2019, p. 16).

Tabla 2. Resultados de aprendizaje de la competencia Compromiso Social

COMPROMISO SOCIAL Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
GK01	Identifica conductas de desigualdad social en las actividades y/o proyectos diseñados.
GK02	Describe acciones y comportamientos contextualizados en su área de estudio que respeten la diversidad lingüística y cultural.
GK03	Formula propuestas que permiten generar contextos y situaciones favorables para impulsar el uso del euskera.
GK04	Propone posibles vías de superación de las desigualdades y de los comportamientos sesgados hacia colectivos desfavorecidos, a través del uso de técnicas e instrumentos diversos.
GK05	Gestiona de manera sostenible los recursos disponibles para resolver un problema o situación.
GK06	Aplica en los trabajos académicos y/o de investigación medidas de atención a colectivos desfavorecidos, incorporando los principios de igualdad de género y de accesibilidad universal.
GK07	Analiza el impacto social y medioambiental de las acciones científico-técnicas y de las decisiones y propuestas profesionales.
GK08	Argumenta las implicaciones que a nivel individual, social, cultural, ecológico y/o global, tiene el uso de las políticas, programas o prácticas específicas del área de conocimiento.
GK09	Emite juicios fundamentados sobre temas relevantes de índole social a partir de la interpretación de datos relacionados con su área de conocimiento.
GK10	Formula propuestas interdisciplinares que den respuesta a problemas relacionados con el desarrollo humano sostenible.
GK11	Valora el impacto social de una actuación dada en un contexto intercultural buscando alternativas de mejora.
GK12	Identifica oportunidades y desafíos para un desarrollo más sostenible en el diseño de acciones vinculadas a un contexto determinado o área de estudio.
GK13	Diseña un producto, proceso o sistema dentro de límites realistas de carácter económico, ambiental, social, ético, de seguridad y sostenibilidad.
GK14	Transfiere y divulga a contextos sociales específicos y diversos los resultados de un proceso de indagación y/o de investigación.

Fuente: Uranga et al. 2019.

Con el propósito de simplificar la recogida y posterior análisis de la información, se seleccionan resultados de aprendizaje, en base a dos criterios. Por una parte, acciones que mejor definen al ámbito competencial y, por otra, acciones que pueden tener lugar en un aula o contexto académico. En la Tabla 3 se recogen los cinco comportamientos y/o resultados de aprendizaje que se han tomado como referencia para medir el ámbito competencial de pensamiento crítico e innovador.

Tabla 3. Acciones seleccionadas para analizar el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en el aula.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Se ha reflexionado y/o debatido
	Se ha analizado sistemáticamente
	Se ha desarrollado alguna iniciativa
	Se ha realizado alguna actividad creativa
	Se ha realizado alguna iniciativa de emprendimiento

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4 se recogen los comportamientos y/o resultados de aprendizaje que se han tomado como referencia para medir el ámbito competencial de ciudadanía global o compromiso social.

Tabla 4. Acciones seleccionadas para analizar el desarrollo de la competencia ciudadanía global o compromiso Social en el aula.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Se han realizado actividades de identificación de conductas para promover:
	Se aprende a gestionar los recursos en base a criterios
	Se trabaja sobre el impacto social
	Se desarrollan acciones para divulgar

Fuente(s): Elaboración propia.

La guía publicada por la ONU, con 170 acciones diarias para transformar nuestro mundo, recoge acciones cotidianas que cualquier persona puede poner en marcha para colaborar en el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la ONU dentro de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (ONU, 2020). Cada ODS viene asociada a diez acciones de las que se han seleccionado para esta investigación, un mínimo de dos y un máximo de cuatro acciones, siempre bajo el criterio de la posibilidad de que dicha acción se pueda trabajar desde el aula, bien desde la reflexión, bien desde la acción. Se han seleccionado un total de quince acciones vinculadas a la competencia pensamiento crítico y quince acciones vinculadas a la competencia de ciudadanía global.

15 de los 17 ODS se han cruzado con los resultados de aprendizaje vinculados a las dos competencias transversales en las que se centra esta investigación, el pensamiento crítico y la ciudadanía global. Hay dos ODS que se han dejado fuera del estudio, por tratarse de ODS de las que la población cuenta con amplio conocimiento por su grado de divulgación, y con el ánimo de simplificar el ya complejo cuestionario. Estas son la igualdad de género y la lucha contra las desigualdades.

Tabla 5. ODS y acciones vinculadas objeto de estudio

ODS	ACCIONES		
FIN DE LA POBREZA	Donaciones		
HAMBRE CERO	Compra de productos de comercio justo	Iniciativas en bancos de alimentos	
INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA	infraestructuras sostenibles con recursos sostenibles y tecnologías respetuosas con el medio ambiente.		
SALUD Y BIENESTAR	Salud y bienestar		
EDUCACIÓN DE CALIDAD	Participación ciudadana		
AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO	Medidas para "cuidar" el agua		
IGUALDAD DE GÉNERO	No se aborda en la investigación		
ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE	Consumo energético	Energías limpias	

TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO	Sostenibilidad	Consumo Responsable	
REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES	No se aborda en la investigación		
CIUDADES Y CDES. SOSTENIBLES	Nuestra huella de carbono	Movilidad urbana	Modelo de convivencia en las ciudades
PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES	Consumo segunda mano	Limpieza de playas, ríos, etc	Comercio Justo

Fuente: Elaboración propia.

Esto nos permite, por una parte, analizar cada uno de los ODS desde aquellas acciones vinculadas más definitorias y, por otra, ahondar en la orientación que se le está otorgando a la enseñanza de cada uno de los ODS desde UPV/EHU, descubriendo si se realiza mayor hincapié desde las competencias de pensamiento y reflexión, desde la acción transformadora social o de bien, si se le imprime una visión equilibrada entre el plano del pensamiento y el de la acción. Asimismo, se han clasificado las acciones vinculadas a los ODS, como acciones más vinculadas al pensamiento, y acciones más vinculadas a la acción, siempre desde las posibilidades que ofrece un entorno académico universitario.

Tabla 6. Clasificación de las acciones objeto de estudio

Acciones orientadas al pensamiento y la reflexión	Acciones orientadas a la acción
Sostenibilidad	Donaciones
Compra de productos de comercio justo	Participación ciudadana
Iniciativas en bancos de alimentos	Consumo energético
Energías limpias	Salud y Bienestar
Medidas para “cuidar” el agua	Consumo segunda mano
Nuestra huella de carbono	Movilidad urbana
Modelo de convivencia en las ciudades	Limpieza de playas, ríos, etc
Infraestructuras sostenibles con recursos sostenibles y tecnologías respetuosas con el medio ambiente.	Comercio justo y consumo responsable

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Características de la muestra

Se han realizado 89 encuestas a estudiantes del último curso de Ciencias Políticas (46%), Comunicación Audiovisual y Periodismo (30%), Sociología (15%) y el resto distribuido en los grados de Publicidad y Relaciones Públicas y Ciencias Internacionales y Diplomáticas.

Las edades han variado desde 19 a 50 años, encontrándose el 80% de la muestra en el rango entre 21 y 23 años.

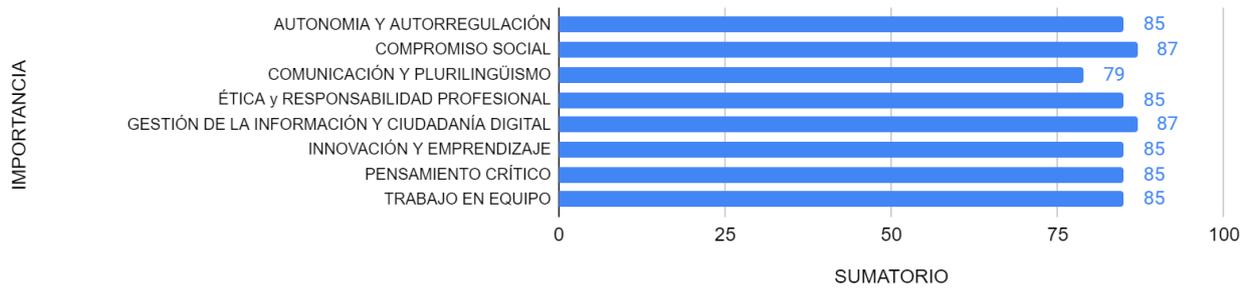
Los/as encuestados/as fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado en función del curso y área de estudio, atendiendo a la siguiente agrupación realizada a partir del interés del estudio: estudiantes de cuarto curso de grado de Ciencias Políticas y Sociología, Comunicación Audiovisual y Periodismo, por una parte, suponiendo un 80% del tamaño de la muestra, siendo por otra parte, el 20% restante de las áreas de Publicidad, Relaciones Públicas y Relaciones Internacionales.

El trabajo de campo se desarrolló durante el final del curso académico 2021/2022 y la recogida de información se realizó en el aula por medio de dos canales: soporte digital y soporte papel. Esta selección fue realizada considerando que en esta fase vital los/as estudiantes tienden a la reflexión sobre sus posibilidades futuras en el mercado laboral y, por tanto, prestan mayor atención a los aspectos relacionados con la empleabilidad.

5. Análisis de Resultados

El primer análisis nos descubre que el alumnado no aprecia diferencias respecto al grado de relevancia de unas competencias para el empleo frente a otras. Aunque con un despunte leve, son las competencias de compromiso social y ciudadanía global por una parte y gestión de la información y ciudadanía digital por otra, las que son consideradas más importantes frente al logro de un empleo.

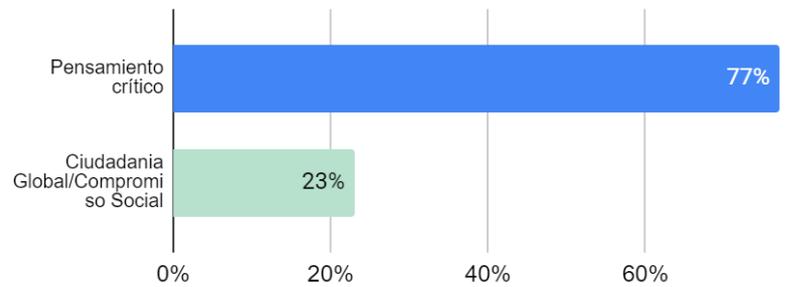
Figura 1. Nivel de importancia de las competencias transversales en relación con la empleabilidad



Fuente(s): Elaboración propia.

Sin embargo, son las acciones de aprendizaje vinculadas al pensamiento crítico las que destacan en un 77% como protagonistas en las aulas, especialmente las referidas a pensamiento y debate. Las acciones vinculadas con el compromiso social son reconocidas solo por un 23% de las personas, destacando la ausencia de actividades para realizar propuestas así como la de acciones para aprender a gestionar recursos.

Figura 2. Competencias que se desarrollan en la universidad



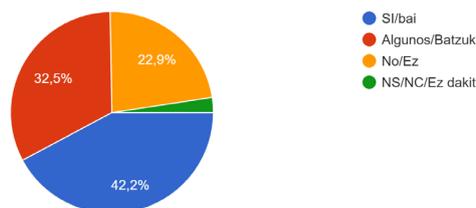
Fuente: Elaboración propia.

Estos datos muestran cómo una competencia transversal que es considerada clave para la empleabilidad por el alumnado como es el compromiso social, apenas tiene protagonismo en el proceso académico.

Respecto al grado de conocimiento de los ODS, alcanza el 42%. Estos porcentajes corresponden a las posiciones que ocupan competencias en función del número de veces que han sido seleccionadas por las personas participantes, independientemente del número de opciones seleccionadas y del lugar en el que han sido seleccionadas. Es el conocimiento de los ODS del alumnado de los grados de CC.PP. y Sociología el que destaca sobre el resto, lo que nos lleva a interpretar que el mayor conocimiento de los ODS deriva de los contenidos curriculares y no tanto de acciones transversales comunes a todos los grados.

Figura 3. % de estudiantes que conocen los 17 ODS

¿Conoces los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Ezagutzen dituzu Garapen Iraunkorreko Helburuak?
83 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Un 77% de las acciones que se abordan desde la Universidad en impulso de los ODS están asociadas a la competencia de pensamiento crítico. Se presentan con un protagonismo especial las acciones de debate y reflexión. Únicamente el 23% de las actividades que se realizan desde el aula se asocian a la competencia de ciudadanía global, especialmente destacable el aprendizaje sobre el impacto social y acciones de divulgación y promoción de conductas para promover acciones que impulsen los ODS.

6. Discusión y debate

Este artículo ha examinado el tratamiento que de los ODS se está realizando en la UPV EHU, tanto aisladamente, como en su conexión con las competencias transversales vinculadas a la empleabilidad. Además, se analiza no sólo los contenidos en los que se pone el foco, sino también la orientación de los procesos de aprendizaje, esto es, la naturaleza reflexiva o de acción del mismo.

Las acciones de aprendizaje vinculadas a los ODS que el alumnado identifica predominantemente haber abordado desde el aula son las vinculadas con el pensamiento crítico, al margen de que se trate de ámbitos que facilitan el vínculo con actividades e iniciativas vinculadas a la acción como, por ejemplo, las relacionadas con el consumo energético, comercio justo o consumo de productos de segunda mano. Las acciones en torno al consumo responsable se presentan como las que preferentemente se abordan en el aula desde la óptica de la acción, a pesar de predominar, también en este ítem, las acciones de pensamiento, reflexión y debate en el aula. Son acciones como participación ciudadana, salud y bienestar, consumo responsable y movilidad urbana, las que se presentan como protagonistas dentro de la competencia de pensamiento crítico, aunque el resto se alejan con poco margen. Las menos abordadas son el consumo de segunda mano y limpieza de ríos y playas.

Por tanto, el análisis de los datos nos presenta un colectivo de estudiantes, poco conocedor de las competencias que le vinculan al empleo y poco conocedor de los ODS (menos de un 50% reconoce conocer todos). La Universidad se presenta como un espacio de debate y reflexión, bien sea para abordar las competencias transversales para el empleo, o los ODS, donde, hasta el momento, predominan iniciativas vinculadas a la competencia del pensamiento crítico. Por último, parece existir una coincidencia entre los ODS más trabajados en la Universidad y los de mayor conocimiento social, como son el consumo de energía y energías limpias, tema éste en plena actualidad en términos generales.

Los resultados de la investigación muestran una falta de conexión entre la estrategia de formación en competencias transversales para el empleo y la estrategia de formación en los ODS. Una de las aportaciones de este artículo pretende poner el foco precisamente en este aspecto. Para tener éxito, ambas áreas de competencia deben convertirse en un proceso de aprendizaje continuo, que dura toda la vida (McKeown et al, 2002). Esta característica puede convertirse en un nexo que, mediante una estrategia común, las refuerce mutuamente. Se han identificado dos ámbitos competenciales específicos, que pueden desarrollarse en común con los ODS, el pensamiento crítico y la ciudadanía global, ambos desglosados en habilidades y acciones concretas. La formación en los ODS, sustentada sobre estas competencias y habilidades, permitirá alcanzar la meta de proporcionar al alumnado universitario habilidades prácticas que les permita continuar aprendiendo y enriqueciendo dichas competencias y conocimientos una vez abandonado el entorno académico. Es preciso un estudio más exhaustivo que permita diseñar una estrategia de aprendizaje alineada con las competencias transversales y habilidades sociales orientadas a gestionar e interactuar con el entorno local y el ecosistema (Cottafava, D. et al, 2019).

7. Conclusiones

En respuesta a la primera de nuestras hipótesis planteadas, podemos concluir que el alumnado es consciente de la importancia de la adquisición de las competencias transversales para su futura empleabilidad, pero no diferencia claramente entre ellas. Los resultados de la investigación muestran que no se discrimina entre las ocho competencias evaluadas. Parece existir, por tanto, una falta de criterio o de conocimiento en profundidad del papel de estas competencias en su futura empleabilidad.

Respecto a la segunda hipótesis, los datos arrojan una constatación de nuestra hipótesis inicial. Los resultados apuntan a que el tratamiento de los ODS desde la Universidad se encuentra en una etapa muy temprana, ya que el grado de conocimiento de los ODS no es muy relevante. Respecto al enfoque desde el que se ha abordado la formación, obtenemos que se fundamenta en actividades de reflexión y el debate y escasamente desde iniciativas orientadas a un cambio efectivo de comportamiento.

Esto nos lleva a abrir la reflexión de si se trata del inicio de una etapa cuyo siguiente hito conducirá necesariamente a acciones de aprendizaje orientadas al cambio de comportamiento, o más bien, se trata de un estilo de aprendizaje no alineado con las necesidades de la sociedad actual. Por tanto, ¿se debe impulsar el paso a una etapa más madura de enseñanza desde la que se aborden acciones de aprendizaje experiencial? o más bien ¿se requiere del diseño de una estrategia global que guíe la adaptación de contenidos, metodologías y procesos de aprendizaje en pro de un aprendizaje efectivo de los ODS? Al mismo tiempo, ¿la Universidad dispone de los mecanismos que le permitan transitar desde una enseñanza de los ODS basada en acciones de pensamiento, debate y reflexión hacia un aprendizaje que impulse la transformación social?

A partir de esta investigación es posible extraer determinadas implicaciones a nivel metodológico que pueden ser de utilidad para las instituciones académicas, como la necesidad de diseñar una estrategia basada en competencias transversales para la enseñanza de los ODS, que permita evaluarlas, revisarlas y mejorarlas periódicamente, o la urgencia de diseñar de la manera más práctica posible un proceso de enseñanza-aprendizaje para las competencias transversales vinculadas a los ODS. Nos encontramos ante el reto de emprender el diseño de un marco común de trabajo que facilite una guía útil para la comunidad educativa, en la que se recojan estrategias de aprendizaje alineadas, herramientas, propuestas, actividades y casos de éxito como marco de inspiración al equipo docente. Cabe lanzar el debate de si es necesario un espacio específico para trabajar estos contenidos, con la modificación de currículum que ello implica, o es preferible impulsarlos de manera integrada desde el currículum existente, reorientando programas y prácticas (McKeown, R., et al, 2002).

Finalmente, es necesario considerar las limitaciones de este estudio, no sólo en lo referente a los problemas asociados al uso de la autoevaluación como método de recogida de datos, sino también por la realización de una única medida. Se trata de una muestra realizada con estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, principalmente. Se podría ampliar a estudiantes de otras disciplinas, lo que permitiría explorar con mayor profundidad el objeto de estudio, otorgando mayor validez a las conclusiones que se deriven.

8. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto Universidad-Empresa-Sociedad de la Universidad del País Vasco (US21/19): Kultura digitala XXI: ¿hacia una nueva cultura organizativa? Análisis del sector audiovisual de Euskadi.

Referencias

- Anuies, E. (2001). *Sociedad. Educación Superior y Extensión: Balance y perspectivas*. Memoria. Colección Documentos. <https://acortar.link/Jey998>
- Alarco, J. J., & Álvarez-Andrade, E. V. (2012). Google Docs: una alternativa de encuestas online. *Educación Médica*, 15(1), 9-10. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000100004
- Arroyo Menéndez, M., & Finkel Morgenstern, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama social*, 30, 41-53. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58785/>
- Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R. & Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285–294. <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/36717/>
- Beltrán-Llavador J., Iñigo-Bajo, E. y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V, 3-18 <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n14/v5n14a1.pdf>
- Cottafava, D., Cavaglià, G., & Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students' active engagement: A transformative learning experience. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*. https://www.academia.edu/43353770/Education_of_sustainable_development_goals_through_students_active_engagement_A_transformative_learning_experience
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*, 540. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1188811](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1188811)
- De Rada, V. D. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: Revista de Sociología*, 193-223. <https://papers.uab.cat/article/view/v97-n1-diaz>
- Deutskens, E., De Ruyter, K., Wetzel Martin, P.O. (2004). Response Rate and Response Quality of Internet-Based Surveys: An Experimental Study. *Marketing Letters*, 15(1), 21-36. <http://tiny.cc/yz3tuz>
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de encuestas por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223. <https://papers.uab.cat/article/view/v97-n1-diaz>
- Duda, M. D. y Nobile, J. L. (2010). The Fallacy of Online Surveys: No Data Are Better than Bad Data. *Human Dimensions of Wildlife*, 15, 55-64. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10871200903244250>
- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v12n2/a02v12n2.pdf>
- Foerster-Metz, U. S., Marquardt, K., Golowko, N., Kompalla, A., & Hell, C. (2018). Digital transformation and its implications on organizational behavior. *Journal of EU Research in Business*, S3. <https://ibimapublishing.com/articles/JEURB/2018/340873/>
- Gonzalez-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education. *Publicaciones*, 50(1), 83-102. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/15671>
- Matos Pedro E., Leitao P. J. y Alves Helena (2021). Education Institutions' Stakeholders Drive Regional Sustainable Development? Yes, They Can?! *IEEE Transactions on Engineering Management*, 1-13 <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/49946>
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. UOC.
- McKeown, R., Hopkins, C. A., Rizi, R., & Chrystalbridge, M. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Universidad de Tennessee. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152453>
- Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Morin, E., & Vallejo-Gómez, M. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. ONU <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix--University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development. *EASST Review*, 14(1), 14-19. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2480085
- Leal Filho, W., Shiell, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R. & Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285–294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Leal Filho, W. (2020). *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer. <https://acortar.link/igbi9r>
- Leydesdorff, Loet. (2001). The transformation of university-industry-government relations. *Monthly Notices of The Royal Astronomical Society* <https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/106531/th.html;jsessionid=A5EC1639427037AECDFDA0280F4220A2?sequence=3>
- London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized

- world. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- López-Rodríguez, M. D. P., Lloret Català, M. D. C., & Martínez Usarralde, M. J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Perspectivas*, 1(19), 55-67. <https://roderic.uv.es/handle/10550/75696>
- Pavía, J. M., RauSell, P., Marco-Serrano, F. y Coll, V. (2011). Encuestas electorales online: nuevos retos, viejos problemas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 135, 107-122. https://www.uv.es/vcoll/articulos/2011_revista_investigaciones_sociologicas.pdf
- Rieckmann, M. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO Publishing. <https://acortar.link/TDcTAs>
- Rodríguez, E. F., & Martínez, R. A. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 1-16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2292>
- Sáez de Cámara Olega, E. (2022). La agenda 2030, un nuevo contrato social. <https://www.uik.eus/es/curso/agenda-2030-un-nuevo-contrato-social>
- Sherren, K. (2008). A history of the future of higher education for sustainable development *Environmental Education Research*, 14(3), 238-256 10.1080/13504620802148873
- SDSN (2017). Youth 2017. <https://www.youthsolutions.report>
- Sustainable Development Solutions Network. (2017). Getting Started with the SDGs in Universities: A Guide for Universities. Higher Education Institutions, and the Academic Sector. https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. Recuperado a partir de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- United Nations (2020). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Universidad del País Vasco, UPV/EHU. (2019). *Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU*. Leioa. https://www.ehu.es/documents/1432750/12757375/Cat%C3%A1logo+de+Competencias+trasnversales_cas.pdf
- Ruhe, P. (2001). Pair of recitals show musicians' contrasting styles. *The Atlanta Journal and Constitution*, p. 5 D.
- Rutherford, D. (1994). Philosophy and language in Leibniz. En N. Jolley (Ed.), *The Cambridge Companion to Leibniz* (pp. 224-269). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521365880.008>
- Searle, J. (1968) Austin on locutionary and illocutionary acts. *The Philosophical Review*, 77(4), 405-424. <https://doi.org/10.2307/2183008>.
- Stone, S. (Director). (2021). *The Dig*. [Film]. BBC Films & Netflix.
- Waldstein, P. (2016). Peter Kalkavage on Hegel's anti-aristotelian account of desire. *Sanrucensis*. <https://bit.ly/3Lrjyc7>