

Promoción del empoderamiento de la mujer (ODS). Visibilizar, influenciar y modificar la desigualdad de género en Instagram

Promoting Women's Empowerment (SDG): An Attempt to Visibilise, Influence and Modify Gender Inequality on Instagram

ANTONIO GARCÍA GÓMEZ

DOCTOR EN FILOLOGÍA INGLESA. PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Resumen

El presente trabajo nace del compromiso adquirido por la universidad del siglo XXI de contribuir al desarrollo sostenible del planeta. Más concretamente, se describe, a continuación, un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Alcalá que conceptualiza al estudiante como un agente activo social de cambio. Tras contextualizar y hacer una revisión crítica de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de los que consta la Agenda 2030, se explican las cuatro fases de las que consta el proyecto. Al completar las cuatro fases, se pretende implicar a estudiantes de segundo curso del Grado en Lenguas Modernas y Traducción para que apliquen los contenidos y las competencias adquiridas durante el curso en la realización de un proyecto grupal que contribuya a luchar en contra de la desigualdad de género y a empoderar a las mujeres. Para ello, los estudiantes deben crear anuncios y memes que pongan de manifiesto las desigualdades de género en la sociedad actual. Asimismo, deben hacer público su trabajo en sus redes sociales para visibilizar dichas desigualdades. Los resultados ponen de manifiesto las fortalezas y debilidades del proyecto. Por un lado, se dan evidencias del impacto directo positivo no solo en la motivación sino además en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el alcance limitado de la iniciativa señala una de las posibles vías de mejora que se pueden llevar a cabo en estudios futuros.

Palabras clave: Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), igualdad de género, empoderamiento, redes sociales, pensamiento de diseño.

Abstract

The present paper acts on the commitment that the 21st-century university has made to the development of the Agenda 2030. More precisely, this paper describes in detail an innovation project developed at the University of Alcalá that conceptualises the student as an active social agent. After reviewing the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) that the Agenda 2030 comprises, the four main phases the project consists of are explained. By completing these four phases, the project aims to engage second year students in the Degree on Modern Languages and Translation to apply all the content and competences they had acquired during the course in the design of memes and advertisements that promote gender equality. In so doing, they are not only encouraged to raise awareness of gender bias in society but also to take the initiative to fight against gender inequalities. Given that the students were required to post their work on the social networks, they could contribute actively to the visibility of this social injustice. The results highlight strengths and weaknesses. On the one hand, this project has had a positive impact on the student motivation and the student learning. On the other hand, the limited scope of the initiative has underscored one of the main avenues for improvement that may result in future studies.

Key words: Agenda 2030, Sustainable Development Goals (SDGs), gender equality, empowerment, social networks, design thinking.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su firma por los estados miembros de la ONU en el año 2015, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han cobrado en estos cinco años gran protagonismo en la esfera de las entidades tanto públicas como privadas (Fukuda-Parr et al., 2014). Dicho protagonismo se debe, principalmente a que la Agenda 2030 plantea una hoja de ruta que nace de los retos y aprendizajes previos extraídos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que se articularon en el año 2000 y que tenían como misión clave paliar la pobreza en los países en vías de desarrollo (Green et al., 2012). Aunque se podría entender que la Agenda 2030 es una mera extensión actualizada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, son varios los cambios significativos que se ponen en marcha, tal y como se recoge en el informe de las Naciones Unidas (2015a):

- a. Sostenibilidad.** Se recoge de manera explícita que solo es posible garantizar la vida, tanto de las personas como del propio planeta, si el modelo que se articula es sostenible. Dicho de otro modo, se pone de manifiesto la falta de sostenibilidad del modelo actual y se busca trazar una nueva hoja de ruta que lo permita.
- b. Universalidad.** Solo es posible concebir la agenda de desarrollo como un todo global; es decir, como retos interconectados por lograr a nivel internacional que no se focalizan exclusivamente en los países en vías de desarrollo.
- c. Equidad.** Se deja a un lado las estadísticas generales y se parte de un análisis real de la situación actual a nivel global. Asimismo, se identifican los sectores más desfavorecidos, así como las personas y áreas más vulnerables.
- d. Compromiso.** La persecución de los objetivos implica el trabajo de todos y cada uno de los países que deben cooperar en búsqueda de un bien común.
- e. Alcance.** Los objetivos no solo multiplican su número al pasar de 8 ODM a 17 ODS, sino que los Objetivos de Desarrollo Sostenible se materializan, a su vez, en 169 metas y 232 indicadores que, si bien

podría parecer un plan muy ambicioso, plantea cuestiones antes ignoradas como es el impacto del cambio climático (Long, 2018).

Estas características concretas de los 17 ODS justifican, como señala Sarvajayakesavalu (2015), no solo su carácter universal sino además fundamenta el lema con el que la Agenda fue promulgada: «no dejar a nadie atrás». Dado el alcance de estos 17 objetivos, su redacción no estuvo exenta de problemas y tensiones entre los diferentes países que tenían intereses diferenciados y presionaron por definir las metas desde su prima (Kroll, 2015). Este fue el caso de las metas relacionadas con las cuestiones socioeconómicas que los países desarrollados concebían como una lucha contra el cambio climático y la necesidad de crear una agenda sostenible mientras que los países en desarrollo entendían que los objetivos debían orientarse a promover el desarrollo económico y social (Dernbach y Cheever, 2015). En esta misma línea, las metas que se centraban en los derechos de la mujer tales como los derechos sexuales y reproductivos fueron especialmente problemáticos por la diversidad de principios que rigen los derechos de la mujer en los diferentes países (Sen y Avanti, 2014) A pesar de las tensiones, el documento final hizo que todo el planeta llegara a un consenso y se comprometiera a su cumplimiento (Naciones Unidas, 2015b).

Como cabría de esperar, una agenda de tales dimensiones requiere de un cuidado plan de seguimiento y evaluación que monitorice la implementación de las medidas e iniciativas de los diferentes países (Naciones Unidas, 2014). Así, entre 2016 y 2020, la gran mayoría de los países han dado cuenta, algunos de ellos en más de una ocasión, de sus progresos a través de exámenes nacionales voluntarios (Naciones Unidas, 2016). Países como Bolivia o Estados Unidos no han realizado hasta el momento ninguna de estas autoevaluaciones, pero sí se han comprometido a llevarlas a cabo a lo largo del próximo año 2021 y presentarlas, como el resto de países en el órgano encargado de monitorizar el progreso de la Agenda 2030: el Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible¹.

1 Véase la información sobre la reunión Mundial sobre la Educación de 2018: Declaración de Bruselas. <https://bit.ly/2QELXUY>

De estas primeras evaluaciones se ha puesto de manifiesto que las medidas no están evolucionando a la velocidad esperada que permita prever que la agenda se podrá cumplir por completo en el plazo estipulado (Cardesa-Salzamann y Pigrau Solé, 2017). En concreto, en septiembre de 2019, el presidente de la Asamblea General de la ONU señaló que el ritmo de acción era deficiente y, por tanto, había que acelerar la acción para que todos los países alcanzaran sus metas. En esta línea, fue el secretario general de la ONU quien apeló al esfuerzo de todos los países y se anunciaron más de un ciento de «acciones aceleradas» o proyectos voluntarios que permitieran en una década de acción lograr todos los objetivos en el plazo acordado². Estas acciones giran en torno a estos tres pilares fundamentales:

- 1. Ambición.** Se persiguen acciones más concretas y que se puedan medir de forma objetiva. Así, acciones como *Target Gender Equality* o *Business Ambition for 1.5C* se han puesto en marcha para establecer objetivos empresariales más ambiciosos en lo que respecta a representación y liderazgo de la mujer, por un lado, y a la limitación del calentamiento global fijando un límite de 1,5°C en el aumento de la temperatura global por otro.
- 2. Innovación.** Las acciones aceleradas requieren de ideas, proyectos y planes tangibles de carácter innovador. En línea con lo expuesto en el objetivo 9 de la Agenda 2030, se considera clave que solo a través de la innovación será posible la consecución de los objetivos y, más concretamente, se apela al trabajo en equipo. Esto se debe a la convicción de que las acciones ambiciosas requieren de colaboración entre los agentes implicados ya sean nacionales ya sean internacionales para su correcta ejecución.
- 3. Concienciación.** A pesar de su importancia y de los esfuerzos llevados a cabo hasta el momento, una amplia mayoría de ciudadanos parece conocer la existencia de los ODS, como recoge el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible³ (2019), pero desconoce las iniciativas nacionales e internacionales que se están realizando

2 Para más información puede consultarse. <https://bit.ly/2Seobg3>

3 Véase el informe en: <https://bit.ly/3aQS1Ro>

para conseguirlos. De ahí que se promueva que fuera el sector empresarial el encargado de enfrentar el reto de aumentar la conciencia colectiva sobre el desarrollo sostenible.

De entre todos los agentes activos de aceleración de los objetivos y, a pesar de la situación de pandemia global acaecida durante el año 2020, la Universidad puede y debe ser un eje central. Así, CRUE, en su plan de acción estatal para implementar la Agenda 2030 de la ONU⁴, ha manifestado el firme compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030. Tal y como indica CRUE, la Universidad tiene una función clave en la promoción del desarrollo humano sostenible. Por un lado, la labor de generación, transferencia y difusión de conocimiento del equipo docente e investigador de la Universidad a toda la sociedad es una pieza fundamental para contribuir activamente al desarrollo sostenible. Por otro lado, la Universidad también debe ejercer una labor activa para la educación de unos estudiantes comprometidos con una sociedad inclusiva, igualitaria y sostenible. Solo a través del desarrollo de un pensamiento crítico que permita comprender la magnitud del proyecto que la Agenda 2030 representa hará posible el cumplimiento de todas sus metas.

Como se recoge en el *Dossier REDS: Implementando la Agenda 2030 en la Universidad*⁵, las contribuciones de las universidades españolas se pueden resumir del modo siguiente:

- a. Adopción con carácter transversal de los objetivos de desarrollo sostenible en todas las políticas e iniciativas de las universidades españolas.
- b. Formación de toda la comunidad universitaria que busque la adquisición de conocimiento y competencias para contribuir al desarrollo sostenible.
- c. Realización de proyectos de innovación vinculados a la Agenda 2030 y la consecución de los ODS que supongan, a su vez, permitir la generación y transferencia de conocimiento a la sociedad sobre

4 Puede consultarse el plan de acción en: <https://bit.ly/3eLg4lQ>

5 Puede consultarse el dossier en: <https://bit.ly/3nwZLg7>

el desarrollo sostenible. Estas iniciativas supondrán un acercamiento entre la universidad y la sociedad en tanto en cuanto permite que el conocimiento que genera la universidad llegue a otros agentes de la sociedad. Esto, en último término, supondrá abrir un diálogo fluido entre todos los agentes implicados.

Del mismo modo, existe el compromiso de realizar un seguimiento mediante informes que den cuenta no solo de las iniciativas realizadas sino de su alcance real en lo que respecta a las tres áreas clave universitarias: investigación, transferencia y docencia (Sanahuja, 2013; Sanahuja y Tezanos Vázquez, 2017). A continuación, se hará una revisión crítica de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que permitirá contextualizar el proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá.

2. LOS DIECISIETE OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA MIRADA CRÍTICA

Como se indicaba anteriormente, la Agenda 2030 consta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que son deudores de los compromisos adquiridos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Sin embargo, como afirma Gómez Gil (2018a), no se realizó una evaluación que permitiera identificar las deficiencias de los ODM que hiciera posible planificar correctamente las políticas mundiales de desarrollo sostenible (Tezanos, 2013). Dado que los ODM nacieron de un importante conocimiento estadístico que estuviera bien fundamentado en materia de desarrollo, no tuvieron la capacidad de dar cuenta de la multi-dimensionalidad del proceso ni de medir de manera sistemática los avances realizados (Dubois, 2006). A pesar de ello, sí fueron capaces de impulsar medidas que tuvieron gran calado en lo que a combatir la pobreza en el mundo se refiere y supusieron un avance significativo en materias de salud y educación (Fukuda-Parr, 2012, 2013).

Al igual que se hizo con los ODM, la Agenda 2030 se vertebra en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos 17 grandes bloques de trabajo se concretan, a su vez, en 169 metas que se pueden medir a través de 230 indicadores verificables. Como señala Gómez Gil (2018b), no son pocas las críticas que este número tan alto de objetivos, metas e indicadores han reci-

bido por tratarse de un plan idealista y de difícil realización. Sin embargo, esta agenda, si bien es la más extensa que se ha creado hasta el momento, permite a todas las naciones hacer un seguimiento de las iniciativas realizadas, las metas conseguidas a través de los más de doscientos indicadores que permiten verificar y medir su desempeño (Tezanos, 2014).

Los diecisiete objetivos apoyan el desarrollo sostenible en tres grandes pilares: el pilar económico, social y el medio ambiental (Naciones Unidas, 2015b). Más concretamente, el primer objetivo (*1. Fin de la pobreza*) busca acabar con la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. Aunque las personas que viven en situación de extrema pobreza han disminuido considerablemente en los últimos veinte años, este cambio favorable se ha visto afectado, como apunta el informe *Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to the socio-economic impacts of COVID-19*⁶, por la crisis mundial producida por la COVID-19 y cuyos efectos son todavía difíciles de predecir a corto y medio plazo. El segundo objetivo (*2. Hambre cero*) se centra en poner fin al hambre. Los esfuerzos se centran principalmente en aumentar la productividad agrícola, así como en promover una agricultura sostenible que garantice alimentos y una mejor nutrición ayudando, de este modo, a paliar los riesgos del hambre. El tercer objetivo (*3. Salud y Bienestar*) intenta garantizar una vida sana con el objeto de promover el bienestar para todas las personas a cualquier edad. En estos años de esfuerzo se ha trabajado en el aumento de la esperanza de vida y la reducción de las causas de muerte relacionadas con la mortalidad infantil. La necesidad de reforzar esfuerzos para lograr este objetivo ha puesto de manifiesto la necesidad de dotar de ayudas económicas que mejoren los sistemas sanitarios y sirvan para financiar investigaciones que permitan encontrar la cura a diversas enfermedades (Gómez Gil, 2018a). Esta necesidad se ha visto subrayada con el azote de la COVID-19 en el que todo el planeta ha unido esfuerzos para encontrar una vacuna efectiva. El cuarto objetivo (*4. Educación de calidad*) trabaja para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Se parte de la premisa de que la educación es esencial para salir de la pobreza en la medida de que permite, a aquellas personas que estudian, una movilidad socioeconómica ascenden-

6 Puede consultarse el informe en: *Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to the socio-economic impacts of COVID-19*. <https://bit.ly/3u6PDgA>

te. El quinto objetivo (5. *Igualdad de Género*) persigue alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Dada la desigual situación de la mujer en los diferentes países del mundo, este objetivo es clave para trabajar en lo que se considera no solo un derecho humano fundamental sino decisivo para que las naciones colaboren en la construcción de una sociedad global pacífica.

En lo que se refiere al sexto objetivo (6. *Agua limpia y saneamiento*), se intenta conseguir la disponibilidad de agua y su gestión sostenible para todos. Los esfuerzos se centran en lograr a un acceso equitativo al agua potable que garanticen los servicios de saneamiento e higiene adecuados. El séptimo objetivo (7. *Energía asequible y no contaminante*), por su parte, busca aumentar la cooperación nacional para mejorar la tecnología y poder así garantizar servicios energéticos asequibles para todos. El octavo objetivo (8. *Trabajo decente y crecimiento económico*) promueve políticas orientadas al crecimiento económico sostenido y para ello fomenta el emprendimiento, la creatividad y la innovación en el ámbito de la empresa. El noveno objetivo (9. *Industria, innovación y estructuras*) persigue modernizar la infraestructura de los países y crear infraestructuras resilientes con el objeto de promover el desarrollo económico y, por ende, el bienestar humano. El décimo de los objetivos (10. *Reducción de las desigualdades*) aboga por la adopción de políticas salariales justas que favorezcan el crecimiento de los ingresos de la población más pobre. De esta manera, se intenta evitar prácticas o medidas discriminatorias.

En lo que respecta al resto de objetivos, el undécimo objetivo (11. *Ciudades y comunidades sostenibles*) procura hacer de las ciudades y los asentamientos humanos lugares seguros, inclusivos y sostenibles. Se presta especial atención a la salvaguardia del patrimonio cultural, los sistemas de transporte seguros y las zonas verdes. El duodécimo objetivo (12. *Producción y consumo razonables*) trata de gestionar el uso eficiente de recursos naturales y de controlar el uso de productos químicos. El decimotercer objetivo (13. *Acción por el clima*) aspira a incorporar medidas urgentes que sirvan para paliar el cambio climático y sus efectos. Entre otros, se subraya la mejora de la educación y la sensibilización para conseguir este objetivo. El decimocuarto objetivo (14. *Vida submarina*) trabaja a favor de la reducción de la contaminación marina y la implementación de medidas para restaurar los ecosistemas marinos. El deci-

moquinto objetivo (15. *Vida de ecosistemas terrestres*) promueve conservar los ecosistemas terrestres, acabar con la deforestación rehabilitando las zonas afectadas y proteger las especies en peligro de extinción. El decimosexto objetivo (16. *Paz, justicia e instituciones sólidas*) focaliza sus esfuerzos en crear sociedades más justas y para ello se quiere reducir cualquier forma de violencia y facilitar a todas las personas acceso a la justicia. El decimoséptimo objetivo (17. *Alianza para lograr objetivos*) persigue ayudar a los países en desarrollo a fortalecer y a gestionar eficientemente sus recursos internos.

Como se puede apreciar en la síntesis ofrecida, todos los objetivos persiguen una visión del crecimiento económico no solo incluyente para todos los países, sino que, además, las propuestas a implementar deben ser sostenibles para velar por el bienestar del planeta. Esta visión a nivel mundial busca la interrelación y promueve compartir recursos, iniciativas y esfuerzos. Sin embargo, como puntualiza Gómez Gil (2018a), las metas se subdividen en planes a nivel mundial y nacional. Del mismo modo, se distinguen entre aquellas metas que los países desarrollados y los países en desarrollo deben lograr (Swain, 2018). En concreto, de las 169 metas, solo un 16% de ellas se vinculan a los países en desarrollo, lo que pone en tela de juicio la universalidad que dice caracterizar la Agenda 2030.

A pesar del notable aumento de objetivos en la Agenda 2030, otra de las críticas que se recoge en la bibliografía pone de manifiesto que un número nutrido de las metas y los indicadores son intentos fallidos no solo de los ODM sino de otros intentos de reforma que nunca se consiguieron y que parecen se siguen posponiendo (Spaiser, 2017). Las voces más críticas subrayan que no es posible definir la Agenda 2030 como novedosa ya que los cimientos de la agenda son deudores de acuerdos y conferencias internacionales que no han satisfechos los objetivos fijados (McGowan, 2019).

Por último, los informes de seguimiento que se han ido haciendo ponen de manifiesto que existe una gran diferencia en los datos existentes en materia de desarrollo sobre los distintos países; dicho de otro modo, como recogen los informes del PNUD⁷, las estimaciones ponderadas que ofrecen los

7 Informe de Desarrollo Humano, PNUD, 2003.

países en desarrollo no hacen posible realizar un seguimiento correcto, sistemático y fiable. Se hace necesario, como indica Gómez Gil (2018a y 2018b), ser capaces de recabar el mismo tipo de información de todos los países.

3. LA UNIVERSIDAD COMO MOTOR DE CAMBIO: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

El Gobierno de España ha diseñado un plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 que desarrolla una estrategia de carácter nacional de desarrollo sostenible (véase *nota 4*). En este informe se plantea la responsabilidad que tiene España para asegurar las políticas con los ODS y manifiesta el compromiso de las diferentes comunidades autónomas para contribuir al desarrollo de la Agenda 2030. En dicho informe, se deja constancia que se trata de una alianza de todos los actores: la sociedad civil, las empresas, las organizaciones sindicales, las profesiones liberales y la Universidad.

Desde la aprobación de la Agenda 2030, las Universidades Españolas han venido trabajando de forma activa y han puesto en marcha diferentes iniciativas y diseñado estrategias concretas. La Universidad de Alcalá, en concreto, defiende que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible no debe entenderse exclusivamente como una oportunidad de participar en una iniciativa global, sino que asume la obligación que como Universidad tenemos para responder a los desafíos que la consecución de los ODS entraña. Así, la Universidad de Alcalá está liderando un gran número de iniciativas tales como la organización de exposiciones, mesas redondas, conferencias para visibilizar los ODS y generar ideas para su consecución. De esta manera, formación, investigación, transferencia, extensión y gestión universitaria se unifican como un todo para abordar los retos de la Agenda 2030.

El profesorado de la Universidad de la Alcalá, asimismo, está trabajando activamente desarrollando iniciativas dentro del marco de los proyectos de acción docente y, más recientemente, el Vicerrectorado de Políticas de Responsabilidad Social y Extensión universitaria ha promovido la creación de Grupos de Trabajo Agenda 2030 (GTA2030). Se pretende impulsar las iniciativas que hasta el momento numerosos miembros de la comunidad

universitaria han ido llevado a cabo. Si bien estos grupos están en pleno proceso de formación, no cabe duda de que serán una plataforma para reforzar los lazos entre los miembros de la universidad y servirán de puente para visibilizar y entrar en contacto con otros agentes e instituciones.

En este contexto, el proyecto que aquí se presenta es una propuesta para aunar la mirada global que impregna la Agenda 2030 con una propuesta local que hunde sus raíces en la necesidad de dotar a los estudiantes universitarios de una comprensión crítica de la situación social, económica y ambiental actual. Dicho de otro modo, el proyecto asume, a nivel local, la responsabilidad con el desarrollo sostenible. Para ello, el proyecto involucra a estudiantes universitarios e intenta que adopten un papel activo y tomen iniciativas que tengan como fin último transformar la realidad que les rodea. A continuación, se explica la naturaleza del proyecto en detalle.

3.1 Diseño del proyecto. Lenguaje y sexismo en estudio de la lengua inglesa

Como parte del Grado en Lenguas Modernas y Traducción, los estudiantes deben cursar la asignatura obligatoria de *Inglés IV* cuyos contenidos se centran en el estudio de la morfología y la sintaxis del inglés. Durante un cuatrimestre, los estudiantes estudian de manera formal y por primera vez, todos los procesos existentes en la formación de palabras en lengua inglesa. De manera sistemática, los estudiantes exploran mayoritariamente todo lo referente a la derivación por prefijación y sufijación, así como la composición de palabras. La enseñanza de estos contenidos supone varios retos que van más allá de la competencia lingüística de los estudiantes como son: a) la adquisición de contenidos en su gran mayoría nuevos para los estudiantes; b) la sistematización de los procedimientos de formación de palabras en inglés; c) el desarrollo de la capacidad de aplicar los fenómenos estudiados más allá de la memorización de los procesos explicados y las palabras utilizadas como ejemplo. Sin lugar a dudas, dado que uno de los riesgos que este tipo de contenidos presenta es la memorización mecánica, el mayor de los retos es conseguir motivar a los estudiantes para que se impliquen en la adquisición de estos contenidos y competencias y sean capaces de aplicar este conocimiento nuevo en otros contextos (Kelly, 2004).

Para ello, se introdujo como parte del desarrollo de la asignatura un trabajo con carácter obligatorio que los estudiantes debían completar que, por un lado, consiguiera introducir la inyección de motivación necesaria (Maki, 2010) y, por otro lado, consiguiera incluir un conjunto de tareas, basadas en la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001), que fueran desde los pensamientos de orden inferior (*i.e.* recuerdo, comprensión, aplicación) a los pensamientos de orden superior (*i.e.* análisis, evaluación y creación). Todo ello, con el objetivo de garantizar un aprendizaje significativo. A pesar de la dificultad del reto, se diseñó un proyecto basado en el pensamiento de diseño (Kelley y Kelley, 2013) que no tenía como hilo conductor uno de los objetivos de desarrollo sostenible. En concreto, se optó por focalizar el trabajo en un plan de acción local que relacionara el estudio de la formación de palabras en inglés con la búsqueda de la igualdad entre los géneros que sirviera, además, para ayudar a empoderar a todas las mujeres y niñas. Dicho de otro modo, el proyecto adopta con carácter transversal uno de los objetivos de desarrollo sostenible. A continuación, se describen las diferentes fases que dan forma al proyecto adaptadas de la propuesta de Brown (2009):

- **Fase 1: SIENTE.** Se animó a los estudiantes a que, en parejas, hicieran búsquedas en internet para encontrar anuncios diseñados para un público femenino. Inicialmente, el propósito tenía un carácter exclusivamente lingüístico en tanto en cuanto el criterio de búsqueda era identificar procesos de creación de palabras. A modo de ejemplo, se seleccionaron algunos anuncios como el que se ofrece a continuación:



Del mismo modo, se les animó a buscar memes que se hubieran vuelto virales en las redes sociales que utilizaban con asiduidad (i.e., Instagram, Twitter o Facebook) y que representaran estereotipos de género. Al igual que se hizo con los anuncios, se usaron algunos memes como ejemplo para aclarar qué tipo de búsqueda debían hacer. Es lícito puntualizar que tanto en el caso de los ejemplos de anuncios como de los ejemplos de memes se escogieron aquellos que tenían claros ejemplos de formación de palabras.



En esta primera fase del proyecto se pretendía activar los pensamientos de orden inferior al diseñar una actividad que testara la comprensión y aplicación de los aspectos morfológicos previamente estudiados (Anderson y Krathwohl, 2001). Se iniciaba, además, el pensamiento de orden superior al pedir a los estudiantes que identificaran y analizaran los procesos de formación de palabras (Krathwohl, 2002). Es precisamente a través del análisis de los ejemplos encontrados que se fomentaba la investigación para comprender mejor las situaciones de su entorno. Dicho de otro modo, se animaba a los estudiantes a identificar cómo la publicidad y el uso de memes sobre estereotipos de género (ya fueran en clave de humor o no) tienen como trasfondo la posibilidad de dotar de una gran visibilidad aspectos latentes en la sociedad. Mediante el desarrollo de este análisis se creaba el contexto adecuado para que los estudiantes encontraran un aspecto de su entorno que les gustaría cambiar y/o mejorar.

- **Fase 2: IMAGINA.** Activada la empatía que nace de sensibilizar a los estudiantes con el impacto que los memes virales, por ejemplo, pueden tener en la sociedad, la segunda base hunde sus raíces en un ejercicio de creatividad y, en línea con Conklin (2005), se fundamenta en los dos procesos restantes de pensamientos de orden superior (i.e., evaluación y creación). En concreto, los estudiantes debían no solo identificar los procesos de palabras que contenían los anuncios y los memes seleccionados, sino que, además, debían evaluar su función. Dicho de otro modo, debían identificar qué tipos de roles de género se activaban, cómo los procesos de creación de palabras contribuían a ello y cómo se podría reescribir el anuncio o el meme para conseguir el fenómeno opuesto. Para ello, era necesario aplicar en otro contexto todo el conocimiento adquirido y utilizarlo de forma dirigida para conseguir una función concreta: luchar con la desigualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. El resultado final era su propio anuncio o meme que lanzara un mensaje de igualdad y justicia social.
- **Fase 3: ACTÚA y COMPARTE.** Dado que la creación en sí misma de anuncios o de memes no tendría ningún tipo de calado en la sociedad, se propuso a los estudiantes que compartieran sus trabajos (i.e., anuncios y/o meme) en Instagram –red social de uso mayoritario por los estudiantes–. Esto se hizo con el fin de generar un número lo suficientemente representativo de respuestas como para evaluar posteriormente su repercusión. Como los propios y las propias estudiantes conocían la dinámica de las redes sociales donde los usuarios suelen estar saturados y, de manera mecánica, tienden dar al icono de «Me gusta» incluso sin pararse a leer el contenido ni reflexionar sobre su contenido. Los estudiantes compartieron sus anuncios y memes en tres ocasiones en Instagram con la intención de, en un primer lugar, testar las reacciones generales de sus contactos, identificar el número de personas que habían expresado algún tipo de emoción (por ejemplo, número de número de personas que habían clicado en el corazón del que dispone Instagram) y cuantificar el número de veces que sus contactos habían compartido el contenido por iniciativa propia. En un segundo lugar, se volvió a compartir el mismo anuncio o meme, pero se añadía un comentario en el que se animaba a los contactos a compartir el con-

tenido si estaban de acuerdo en la necesidad de cambiar la situación que en tono de humor o ironía se identificaba. En tercer y último lugar, se animaba a los contactos no solo a compartir sino a hacer comentarios tanto en la red social del estudiante y en la suya propia al compartirlo para dar visibilidad al contenido.

- **Fase 4: EVALÚA.** Una vez repetido el proceso, se maximizaban los esfuerzos para que los estudiantes recogieran suficientes evidencias y evitarán sacar conclusiones precipitadas. Una vez recabada la información, los estudiantes debían grabar un vídeo no superior a 3 minutos donde explicaran los resultados observados y sacaran sus conclusiones sobre la valía del trabajo, valoraran el éxito de su proyecto y plantearan vías de mejora para el futuro. Los vídeos serían visionados en clase para compartir la experiencia con el resto de compañeros y compañeras y poder así sacar las conclusiones finales al ver otras propuestas y los resultados obtenidos. Del mismo modo, se planteaba como objetivo final reflexionar sobre la necesidad de diseñar otras estrategias futuras que se pudieran implementar.

3.2 Reflexiones críticas

Al término del proyecto es posible identificar una serie de buenas prácticas y sugerencias de mejora que se pueden resumir de la siguiente manera. En lo que respecta a las buenas prácticas, cabe señalar tres aspectos clave:

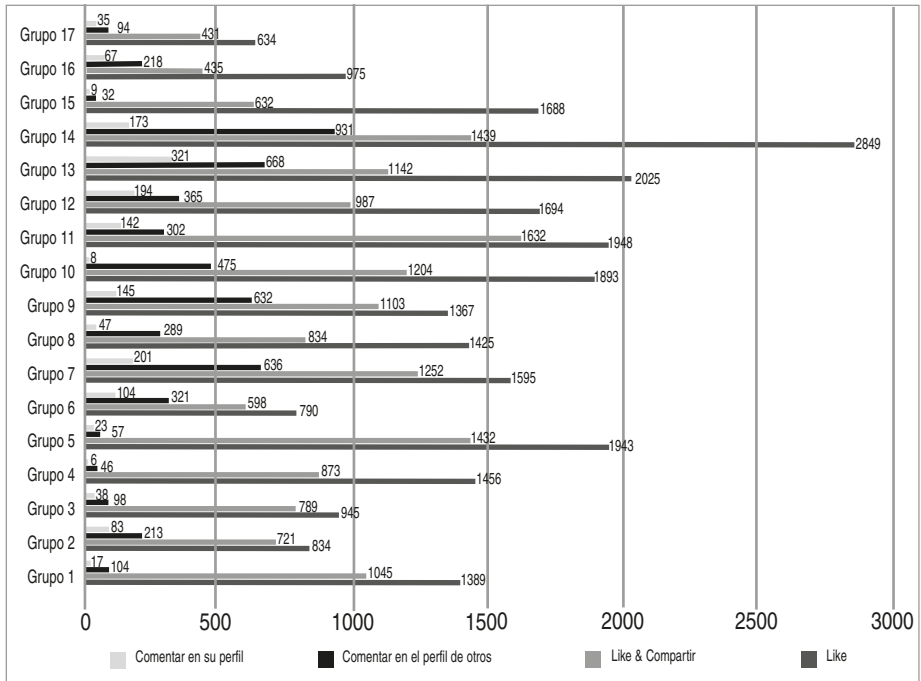
- **Desarrollo y mejora de la motivación intrínseca del estudiante universitario.** Tanto las encuestas docentes como las valoraciones informales que los estudiantes consideraron oportunas hacerme llegar como profesor de la asignatura subrayan el efecto positivo que el trabajo supuso en el desarrollo de la asignatura. Las palabras de uno de los estudiantes ilustran esta afirmación: «Quién me iba a decir que iba acabar teniendo esta asignatura como una de mis favoritas. La formación de palabras es mazo aburrida pero el proyecto ha sido lo mejor sin duda». En numerosas ocasiones, los estudiantes hicieron hincapié en la utilidad del proyecto («Por primera vez lo que he estudiado me ha servido para algo») y lo que supuso a nivel emocional («Aunque la asignatura tiene unos contenidos muy áridos, lo que más me sorprendió fue el

proyecto. Me hizo pensar, aplicar lo que había aprendido y sobre todo motivarme a dar lo mejor de mí»).

- **Consolidación y mejora de la adquisición de contenidos y competencias de la asignatura.** La propia dinámica del proyecto iba ligada a tener que trabajar de forma autónoma empleando los contenidos trabajados en aula. Los estudiantes necesitaban recurrir a sus apuntes y las lecturas obligatorias del curso para identificar y analizar los ejemplos de formación de palabras encontrados en los anuncios y los memes. Del mismo modo, la creación de sus propios anuncios y memes o la reescritura de los anuncios o memes seleccionados suponía demostrar la comprensión y capacidad de aplicar un conocimiento nuevo en otro contexto con un fin concreto. Uno de los literales de los estudiantes en las encuestas docentes ejemplifica este aspecto: «Tuve que mirarme tantas veces mis apuntes que no me hizo falta estudiar para el examen. Realmente puedo decir que es la primera vez que hago un examen tranquila porque entendía todo». Este hecho que subrayado por los resultados globales que obtuvieron los estudiantes en la asignatura que fueron notablemente mejor que en cursos anteriores en los que no se había realizado el proyecto.
- **Pensamiento crítico como agente de cambio social.** A través del estudio de los procesos de formación de palabras y, más concretamente, la identificación del sexismo existente en la información que las nuevas generaciones consumen y vuelven virales en redes sociales, los estudiantes pudieron desarrollar su pensamiento crítico y diseñar un plan de intervención efectivo contra la falta de igualdad entre los géneros. Los propios estudiantes manifestaron haber sido consumidores de este tipo de memes y haber ayudado a visibilizar ese tipo de información sin pararse a reflexionar en las consecuencias o el impacto que un simple «Me gusta» podía tener. Así, un estudiante afirma: «Ahora sí que leo lo que la gente cuelga y si no me gusta no le doy a *like* sin pensar. Cualquier día mis amigas me bloquean porque no dejo de hacer comentarios cuando veo memes que denigran a la mujer». En suma, a todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar, de igual forma, que el proyecto sirvió no solo para poner el foco en los peligros que las redes sociales pueden tener a la hora de volver viral todo tipo de contenidos sino también para aprender a emplear estas redes con unos fines socialmente más positivos.

Gráfico 1. Análisis de los memes y anuncios hechos públicos en Instagram.

Fuente: elaboración propia.



El gráfico 1 recoge los resultados que los memes y anuncios obtuvieron en sus perfiles en Instagram. En primer lugar, cabe puntualizar que el resultado estadístico que obtuvo cada grupo depende del número de seguidores que cada grupo tenía de origen en sus cuentas de Instagram. Es decir, los resultados no permiten un estudio estadístico significativo en tanto en cuanto algunos grupos no superaban los 1500 seguidores entre los tres miembros del grupo y otros grupos contaban con más de 6000 seguidores. Sin embargo, sí permite ver una tendencia clara en todos los casos. Una gran mayoría de los seguidores de Instagram reaccionaban con un «Me gusta en forma de corazón» al contenido en los primeros minutos en el que el contenido fue subido, pero no interaccionaba con dicho contenido. La falta de interacción queda subrayada ante la solicitud de compartir el contenido, en ese caso concreto, el número de seguidores que compartían era sensiblemente menor en la gran mayoría de los casos. Nuevamente la falta de interacción quedaba manifiesta en todos los casos en los que los miembros del grupo pidieron a sus seguidores que comentaran sobre el contenido.

do y manifestaran su opinión. En estos casos, tal y como se recoge en la *tabla 1*, se puede apreciar cómo el número de comentarios recibidos baja significativamente. Así, contenidos que recibían más de 1800 *likes* no conseguían superar los 100 comentarios.

Ante esta situación, las conclusiones que una gran parte de los estudiantes extrajeron en los videos que grabaron al final del proyecto giraban en torno a la facilidad con la que una gran mayoría de sus contactos compartían sin más en sus historias de Instagram sin hacer ningún tipo de mención. Sin embargo, cuando se les pidió que, además de compartir, manifestaran algún tipo de opinión el número de personas que compartieron la información bajó a menos de un 10% de los contactos en todos los casos (véase *tabla 1*). Este les hizo entender la importancia que como individuos tenemos de diseñar planes de intervención con los que concienciar a las personas que nos rodean para ser críticos con la información que consumen y comparten en redes sociales. Una estudiante resume perfectamente esta afirmación: «Fue muy decepcionante ver cómo la gente le da a *like* a las fotos de este cantante porque sale poniendo morritos o consiguen seguidores por sus *tiktok* y cuando hay algo importante *se la bufa*, que vale que es un trabajo de clase pero que no se toman nada en serio».

Asimismo, es posible identificar tres puntos de mejora que implementar en futuros cursos escolares para conseguir mejores objetivos. Estos tres puntos se pueden resumir de la forma siguiente:

- **Dificultad en la difusión del proyecto a nivel local.** El hecho de vincular el proyecto para concienciar a las personas de la desigualdad de género y la presencia de estereotipos en la sociedad con el estudio de la morfología en inglés supone un gran reto en este caso no solo por la dificultad propia de la asignatura sino por el hecho de que la difusión de los memes y anuncios creados están en lengua inglesa. Esto dificultó la difusión del proyecto a nivel local ya que, como los propios estudiantes señalaron en sus valoraciones informales, algunos de sus contactos no entendían inglés. La falta de comprensión de los contenidos o los juegos de palabra que los estudiantes habían intentado crear hacían más complicado que los seguidores en redes sociales pudieran interaccionar con esos contenidos, comentarlos y compartirlos.

Algunas iniciativas que los estudiantes adoptaron en la difusión de su trabajo para enfrentar este reto fue traducir al español el texto del anuncio o meme, aunque con ello se perdiera el juego de palabras, la rima o el proceso de formación de palabras elegido en inglés. Dieron prioridad a cumplir con el objetivo que se habían marcado al diseñar su plan de intervención ante su imposibilidad de acceder a un mayor público que entendiera inglés y, por ende, la reivindicación en sus memes/anuncios.

Dada la falta de interacción entre los contenidos y los seguidores de Instagram, se considera como una vía futura en la presente investigación animar a los estudiantes a entrevistar a algunos de sus seguidores en Instagram para identificar qué les motiva a comentar una fotografía en concreto. Con ello, se podría ver si se trata de una dinámica general de los usuarios de esta red social donde sólo se busca conseguir el mayor número de «Me gusta» que sean posible pero realmente no se espera que los seguidores hagan comentarios específicos.

- **Diseño de una plataforma de difusión.** Aunque la estrategia implementada por los estudiantes pone de manifiesto la competencia estratégica para superar las dificultades encontradas, se plantean dos soluciones posibles para futuros proyectos. La primera solución que se plantea es animar a los estudiantes a hacer una versión en inglés y otra en español que permita llegar a un número mayor de personas. Este hecho podría servir para facilitar un estudio más profundo de la morfología en inglés al establecer correspondencias con sus conocimientos de la morfología del español. La segunda solución que puede complementar a la primera es la creación de una plataforma que permita una mayor difusión. En concreto, la creación de un perfil en Twitter y otro en Instagram que permita visibilizar y dar mayor difusión a todos los resultados e iniciativas. Asimismo, se está explorando la posibilidad de ponerse en contacto con diferentes universidades extranjeras que permitan hacer un proyecto conjunto a mayor escala que permita hacer de esta iniciativa una propuesta con mayor calado. En concreto, podría ser interesante hermanar el proyecto con estudiantes del Reino Unido que estén haciendo estudios uni-

versitarios vinculados con el español. Así, todas las iniciativas podrían trabajarse en ambas lenguas.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, el presente trabajo ha pretendido visibilizar un proyecto de innovación docente que contribuye al desarrollo de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible recogidos en la Agenda 2030. En concreto, el presente artículo ha contextualizado, en primer lugar, el origen tanto de la Agenda 2030 como de los 17 ODS que la integran. Para ello, se ha identificado su origen en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y se ha puntualizado las diferencias sustanciales entre ambos objetivos. Del mismo modo, se han señalado los agentes que deben intervenir en la concesión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entre otros agentes, se concretado el firme propósito de la universidad española de promover el desarrollo humano sostenible a través de la adopción con carácter transversal de los ODS en todas las políticas e iniciativas de las universidades españolas. Asimismo, la universidad busca que toda la comunidad universitaria se forme para adquirir conocimiento y competencias necesarias que, en último término, hagan posible contribuir al desarrollo sostenible y la realización de proyectos de innovación vinculados a la Agenda 2030. Tal y como se ha expuesto, la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible supone, en definitiva, permitir la generación y transferencia de conocimiento a la sociedad sobre el desarrollo sostenible.

Seguidamente se ha ofrecido una revisión crítica de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por un lado, se ha explicado uno a uno los objetivos para demostrar la multidimensionalidad del proceso. Por otro lado, se ha puesto de manifiesto las deficiencias de la Agenda 2030 ya que las metas a conseguir no afectan por igual a todos los países. Algunas de estas metas, además, parecen hacer eco de los intentos fallidos por parte de algunos países de mejorar la sostenibilidad del planeta.

Una vez se ha ofrecido la información necesaria para entender el objetivo de este artículo, se ha explicado en detalle el proyecto de innovación llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá que tiene como foco principal el diseño de un plan de acción local

que sirviera para relacionar el estudio de la formación de palabras en inglés con el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible (*i.e.*, la búsqueda de la igualdad entre los géneros que sirviera, además, para ayudar a empoderar a todas las mujeres y niñas). La valía del proyecto radica no solo en el hecho de motivar e implicar a un grupo de estudiantes universitarios en el aprendizaje de una materia árida como es la morfología del inglés sino además la valía radica en el hecho de proponer una actividad de carácter transversal que les permita aplicar los fenómenos estudiados en un contexto nuevo más allá de la memorización. Este objetivo se ha podido llevar a cabo gracias a la adaptación de una metodología de pensamiento de diseño que hace posible que los estudiantes realicen tareas que requieren, en línea con la Taxonomía de Bloom (1956), tanto el uso de pensamientos de orden inferior (*i.e.* recuerdo, comprensión, aplicación) como del uso de pensamientos de orden superior (*i.e.* análisis, evaluación y creación).

El uso del pensamiento de diseño en fases escrupulosamente definidas no solo ha dado cuenta de la minuciosa planificación del proyecto sino, además, del complejo engranaje metodológico que ha hecho que el proyecto pudiera ser puesto en marcha. La primera fase (SIENTE) ha permitido que los estudiantes hicieran una investigación sencilla de procesos de creación de palabras en anuncios diseñados para un público femenino y de memes que se hubieran vuelto virales sobre estereotipos de género. El cumplimiento de los objetivos de esta fase ha permitido que los estudiantes fueran capaces de encontrar un aspecto en su entorno que les gustaría cambiar y/o mejorar en lo que a igualdad de género se refiere. La segunda fase (IMAGINA) ha servido para ayudar al desarrollo de la empatía de los estudiantes que usaron su conocimiento de morfología en inglés para crear sus propios anuncios y/o memes con el objeto de ayudar a la lucha en contra de la desigualdad de género y a empoderar a todas las mujeres y niñas. La tercera fase (ACTÚA y COMPARTE) ha puesto de manifiesto el impacto de las redes sociales y la importancia de un uso juicioso de las mismas. Así, los estudiantes han hecho públicos sus trabajos en sus perfiles de Instagram y en la descripción de la fotografía animaron a expresar una reacción (*i.e.*, «Me gusta»), compartir, comentar en su perfil y/o comentar en el perfil del usuario. Todo ello con el fin de dar visibilidad al contenido de sus memes y anuncios. La cuarta fase (EVALÚA) ha servido para trabajar el pensamiento crítico de los

estudiantes al tener que evaluar todo el proceso, sus aciertos y sugerir puntos de mejora para posibles intervenciones futuras.

Cabe destacar que la implementación del proyecto ha hecho posible el desarrollo y la mejora de la motivación intrínseca de los estudiantes que han tomado parte en esta iniciativa. En esta línea, se puede afirmar que el proyecto no solo ha servido para consolidar y mejorar la adquisición de contenidos y competencias vinculadas con la morfología del inglés sino, además, ha sido una pieza clave para que estos estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y entienda la necesidad de ser agentes activos de cambio social.

Por último, el estudio cuantitativo ha puesto de manifiesto la tendencia de los usuarios de Instagram a expresar su reacción mediante «Me gusta» sin interactuar con el contenido sobre el que estaban expresando su emoción positiva. Más concretamente, el estudio ha puesto de manifiesto que los seguidores no se implicaron a la hora de compartir el contenido y, apenas, hicieron comentarios sobre dicho contenido. A pesar de que los anuncios y/o memes buscaban cuestionar principios, valores y normas, los estudiantes fueron consciente de que, en su inmensa mayoría, no consiguieron captar la atención de sus seguidores en Instagram. Aunque este hecho puede ser entendido como una debilidad del proyecto en sí mismo, queda por determinar si la falta de interacción es simplemente el código de uso de este tipo de redes sociales. Es decir, los usuarios solo buscan conseguir el mayor número de «Me gusta» por parte de los seguidores que sirven como marcadores de éxito del contenido subido. Este hecho junto el desarrollo de una plataforma para lograr una mayor visibilidad de la iniciativa quedan como las tareas que permitan realizar nuevos estudios en esta línea y seguir contribuyendo al desarrollo de la Agenda 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for teaching, learning, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Brown, T. (2009). *Change by Design. How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. HarperCollins.

- Cardesa-Salzmann, A., y Pigrau Solé, A. (2017). La Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Una mirada crítica sobre su aportación a la gobernanza global en términos de justicia distributiva y sostenibilidad ambiental. *Revista Española de Derecho Internacional*, 69, 279-285.
- Conklin, J. (2005) A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *Educational Horizons*, 83(3), 153-159.
- Dernbach, J. C., y Cheever, F. (2015). Sustainable Development and Its Discontents. *Transnational Environmental Law*, 4(2), 247-287.
- Dubois, A. (2006). La dimensión normativa del desarrollo en la globalización: Una visión crítica de los objetivos del milenio. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, (13), 33-52.
- Fukuda-Parr, S. (2012). *Should Global Goal Setting Continue, and How, in the Post-2015 Era?* [Working Paper n° 117]. Naciones Unidas, Department of Economic and Social Affairs (DESA).
- Fukuda-Parr, S. (2013). *Global Development Goal Setting as Policy Tools. Intended and Unintended Consequences* [Working Paper n° 108]. International Policy Centre for Inclusive Growth (IPC-IG).
- Fukuda-Parr, S., Yamin, A., y Greenstein, J. (2014). The Power of Numbers: A Critical Review of Millennium Development Goal Targets for Human Development and Human Rights. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(2-3), 105-117.
- Gómez Gil, C. (2018a). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la diplomacia del PowerPoint. *Esbozos: Revista de filosofía política y ayuda al desarrollo*, (17), 27-36.
- Gómez Gil, C. (2018b). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118.
- Green, D., Hale, S., y Lockwood, M. (2012). *How Can a Post-2015 Agreement Drive Real Change?* [Oxfam Discussion Paper].
- Kelley, T., y Kelley, D. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. Crown Business.
- Kelly, A. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
- Krathwohl, D. D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, 41(4), 212-218.
- Kroll, K. (2015). Sustainable Development Goals: Are the rich countries ready? *Sustainable Governance Indicators*. Bertelsman Stiftung.

- Long, G. (2018). Underpinning commitments of the Sustainable Development Goals: indivisibility, universality, leaving no one behind. En K. Kroll (ed.), *Sustainable Development Goals* (pp. 15-40). Edward Elgar Publishing.
- Maki, P.L. (2010). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution* (2nd ed). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- McGowan, P. J. J. (2019). An imperfect vision of indivisibility in the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 2(1), 43-45.
- Naciones Unidas. (2014). Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Resolución aprobada por la Asamblea General el 12 de agosto de 2014 (A/68/970)*.
- Naciones Unidas. (2015a). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/RES/70/1)*.
- Naciones Unidas. (2015b). Consejo Económico y Social (2015), Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. *Declaración política con ocasión del vigésimo aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Resolución aprobada el 5 de marzo de 2015 (E/CN.6/2015/L.1).
- Naciones Unidas. (2016). Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goals Indicators. *Consejo Económico y Social*. Resolución aprobada el 19 de febrero de 2016 (E/CN.3/2016/2/Rev.1).
- Sanahuja, J. A. (2013). Las nuevas geografías de la pobreza y la desigualdad y las metas de desarrollo global post-2015. En M. Mesa (coord.), *El reto de la democracia en un mundo en cambio: respuestas políticas y sociales*. Anuario CEI-PAZ 2013-14. Madrid, CEIPAZ, 61-100.
- Sanahuja, J. A. y Tezanos Vázquez, S. (2017) «Del milenio a la sostenibilidad»: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54 (2), 521-543.
- Sarvajayakesavalu, S. (2015). Addressing challenges of developing countries in implementing five priorities for sustainable development goals. *Ecosystem Health and Sustainability*, 1(7), 24.
- Sen, G., y Avanti M. (2014). No Empowerment without Rights, No Rights without Politics: Gender-equality, MDGs and the post-2015 Development Agenda. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(2 y 3), 188-202.
- Spaiser, V. (2017). The sustainable development oxymoron: quantifying and modelling the incompatibility of sustainable development goals. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 24(6), 457-470.
- Swain, R. B. (2018). A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals. En W. Leal Filho (ed.), *Handbook of Sustainability Science and Research* (pp. 341-355). Springer International Publishing.

Tezanos Vázquez, S. (2014). Retos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio post-2015. Aportes desde los Estudios del Desarrollo. En B. Román y G. Castro (eds.), *La era de la política más allá de los límites nacionales. Cambio social y cooperación en el siglo XXI* (pp. 212-239). Editorial Icaria y Educo.

Tezanos Vázquez, S. (2013). Más allá de 2015. Desafíos para la construcción de una agenda post-ODM. En R. Domínguez y S. Tezanos Vázquez (Coords.), *Desafíos de los Estudios del Desarrollo: Actas del I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo* (pp. 87-97). Red Española de Estudios de Desarrollo, Universidad de Cantabria.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

García Gómez, A. (2021). Promoción del empoderamiento de la mujer (ODS). Visibilizar, influenciar y modificar la desigualdad de género en Instagram. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 251-275.