

# HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas  
Teóricas,  
Metodológicas  
e de  
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán  
(organizador)



EDITORA  
ARTEMIS  
2024

VOL VII

# HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas  
Teóricas,  
Metodológicas  
e de  
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán  
(organizador)



EDITORA  
ARTEMIS  
2024

VOL VII



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizador</b>	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
<b>Imagem da Capa</b>	Bruna Bejarano, Arquivo Pessoal
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil  
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juárez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*  
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – *Universidad de Oviedo, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*  
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H918 Humanidades e ciências sociais [livro eletrônico] : perspectivas teóricas, metodológicas e de investigação: vol. VII / Organizador Luis Fernando González-Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-37-6

DOI 10.37572/EdArt\_281124376

1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. González-Beltrán, Luis Fernando.

CDD 300.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



## PRÓLOGO

Este séptimo volumen de la colección *Humanidades y Ciencias Sociales: Perspectivas Teóricas, Metodológicas y de Investigación* reúne una serie de estudios multidisciplinarios que reflejan la constante evolución de los problemas contemporáneos en diversas áreas del conocimiento. Los artículos aquí presentados fueron seleccionados a partir de un análisis cuidadoso de sus contribuciones innovadoras, que van desde desafíos globales, como la gobernanza climática y la seguridad alimentaria, hasta temas profundamente arraigados en las prácticas culturales y sociales, como las dinámicas del pensamiento crítico en la educación y los nuevos enfoques en la traducción y la literatura.

La diversidad temática y metodológica de los trabajos refleja la riqueza y complejidad de las humanidades y las ciencias sociales en el mundo contemporáneo. La primera sección: Lingüística, Cultura e Historia, con tres capítulos, explora aspectos históricos e ideológicos, como la interpretación de referentes culturales del folclor: los cambios en los modelos educativos en México; así como el debate lingüístico en la inclusión social.

La siguiente sección: Acción Participativa, Promoción Social e Innovación, que incluye dos capítulos, se centra en las prácticas concretas de desarrollo social e innovación organizacional, como es el caso de los proyectos integradores en educación; y el uso de Metodologías transdisciplinarias para la identidad organizacional.

En la sección Procesos Educativos: Universitarios, Escuelas Rurales y Educación para la salud, tenemos cinco capítulos, donde se muestra cómo esta colección no solo presenta variadas perspectivas teóricas y metodológicas, sino que también destaca la relevancia de las ciencias sociales y las humanidades para la construcción de una sociedad más consciente, crítica e inclusiva, al proponer, primero, un nuevo enfoque, más interdisciplinario e interactivo, de la formación jurídica; al proponer en segundo lugar, a la Universidad como promotora de una pedagogía para el pensamiento crítico; tercero, proponiendo la escuela rural como foco para fomentar una nutrición adecuada; a continuación, proponiendo también las prácticas de investigación como factor clave en la innovación y la solución de problemas en la instrucción primaria; y finalmente, considerando los programas educativos como un elemento fundamental en la calidad de vida de pacientes terminales.

La interconexión entre la teoría y la práctica impregna este volumen, demostrando cómo las ciencias sociales y las humanidades no solo producen conocimiento, sino que también contribuyen directamente a la solución de problemas sociales apremiantes, como se muestra en las siguientes secciones. En nuestra cuarta sección: Administraciones

Públicas, Auditorías Municipales y Responsabilidad Legal, con tres capítulos, los temas versan sobre los nuevos sistemas contables; los cambios de revisiones fiscales en los municipios; y las responsabilidades legales en el ámbito de la salud.

También con tres capítulos, la sección: Empresas: Desafíos y Vinculación con la Academia, inicia con la evaluación de empresas exportadoras del sector agropecuario; sigue con la formalización de las pequeñas empresas como factor que promueve su crecimiento y su éxito; y termina con la colaboración Unidad Académica y Empresa.

Además, el libro también aporta una reflexión sobre temas emergentes, como el impacto de las tecnologías, con los tres capítulos de la última sección: Tecnología para todos los usos: Ambiente, Supervisión y Terrorismo. Aquí se demuestra que las nuevas tecnologías tienen la propiedad de ser ubicuas, se pueden desarrollar con una meta particular, pero su uso se extiende a todas las esferas de actuación humana, desde la adaptación al cambio climático, la implementación de políticas públicas efectivas y la promoción de la sostenibilidad ambiental y social; pasando por el uso de drones en la preservación del patrimonio arquitectónico, ofreciendo mayor seguridad a los monumentos y también a los trabajadores de ese sector; hasta el uso de contranarrativas en la lucha contra el terrorismo, que también ataca, y es atacado, con el uso de drones.

Al abordar temas como la identidad, la seguridad, la política ambiental y la educación, los artículos contribuyen a una comprensión más profunda y compleja de las dinámicas sociales y culturales que nos rodean. Invitamos a los lectores a explorar las reflexiones y propuestas presentadas en este volumen, que sin duda enriquecerán el debate académico y ampliarán las fronteras del conocimiento en las áreas de las humanidades y las ciencias sociales.

Dr. Luis Fernando González Beltrán  
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

## SUMÁRIO

### LINGÜÍSTICA, CULTURA E HISTORIA

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

SECONDARY TEXT: AUTHOR'S CONCEPTION AND TRANSLATOR'S INDIVIDUALITY

Galina Gumovskaya

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243761](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243761)

#### **CAPÍTULO 2..... 14**

PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS DURANTE 100 AÑOS DE HISTORIA EN MÉXICO

Fernando Hernández López

Dulce María de los Ángeles Hernández Condado

Fernando Flores Vázquez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243762](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243762)

#### **CAPÍTULO 3.....24**

PARADOXES AND LEARNING WITH PORTUGUESE SAYINGS: A DEBATE OF CULTURE, KNOWLEDGE, AND A WAY TO EDUCATION AND INTEGRATION OF MIGRANTS IN PORTUGAL

Isabel Marçano

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243763](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243763)

### ACCIÓN PARTICIPATIVA, PROMOCIÓN SOCIAL E INNOVACIÓN

#### **CAPÍTULO 4..... 36**

PROYECTOS INTEGRADORES: UNA HERRAMIENTA EFECTIVA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE PROMOCIÓN SOCIAL

Mariuxi Palacios Cedeño

Yanelis Ramos Alfonso

Janina Pincay

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243764](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243764)

**CAPÍTULO 5.....47**

SIGNOS DISTINTIVOS: ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL Y LOS ÍNDICES DE DESARROLLO TECNOLÓGICO E INNOVACIÓN

Diana Marcela Burgos-Duarte  
Hugo Alberto Martínez-Jaramillo  
Jennifer Vega-Barbosa

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243765](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243765)

**PROCESOS EDUCATIVOS: UNIVERSITARIOS, ESCUELAS RURALES Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD**

**CAPÍTULO 6..... 69**

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO, DENTRO DEL ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL Y JURÍDICA

Gabriela Noemi Elgul

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243766](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243766)

**CAPÍTULO 7..... 85**

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HONDURAS: UN ANÁLISIS DESDE LA MEDICIÓN Y LO PEDAGÓGICO

Ángel Guillermo-Alvarado  
Lourdes Melissa Rodríguez-Aguilar

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243767](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243767)

**CAPÍTULO 8.....102**

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO EN LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN, JUNÍN

Marco Antonio Bazalar Hoces  
Antonia del Rosario Sánchez Gonzales  
Ronald Condori Crisóstomo  
Raúl Eleazar Arias Sánchez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243768](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243768)

**CAPÍTULO 9..... 113**

SEGURIDAD ALIMENTARIA UN DESAFÍO PARA LA ESCUELA RURAL DEL CARIBE COLOMBIANO

Richar Simanca-Fontalvo  
Sonia Aguirre Forero  
Nelson Piraneque Gambasica

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2811243769](https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243769)

**CAPÍTULO 10..... 130**

A EXPERIÊNCIA DE DOR NO DOENTE ONCOLÓGICO COM DOENÇA AVANÇADA

Isabel Maria Tarico Bico  
Susana Maria Sobral Mendonça  
José Manuel Afonso Moreira  
Maria Dulce Damas Cruz

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437610](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437610)

**ADMINISTRACIONES PÚBLICAS, AUDITORÍAS MUNICIPALES Y RESPONSABILIDAD LEGAL**

**CAPÍTULO 11..... 140**

O DESAFIO DA ADOÇÃO DO SISTEMA DE NORMALIZAÇÃO CONTABILÍSTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Maria da Conceição da Costa Marques

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437611](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437611)

**CAPÍTULO 12 ..... 166**

DETERMINANTES DA OPINIÃO MODIFICADA DO REVISOR OFICIAL DE CONTAS NOS MUNICÍPIOS PORTUGUESES DE MÉDIA E GRANDE DIMENSÃO: ANOS DE 2019 E 2020

Romeu de Oliveira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437612](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437612)

**CAPÍTULO 13.....193**

THE LEGAL RESPONSIBILITY OF THE MEDICAL CIENCE STUDENT

Marco Antonio Sigüenza Pacheco  
Juan Diego Sigüenza Rojas

María Belén Sigüenza Pacheco  
Johnny Esteban Arias Parra  
Janeth Esperanza Toalongo Salto

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437613](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437613)

## EMPRESAS: DESAFÍOS Y VINCULACIÓN CON LA ACADEMIA

### **CAPÍTULO 14.....205**

EVALUACIÓN DE LAS EMPRESAS EXPORTADORAS DEL SECTOR AGROPECUARIO EN CÓRDOBA: ANÁLISIS DE PARTICIPACIÓN, CATEGORIZACIÓN Y PRODUCTOS LÍDERES EN 2022 Y 2023

Carlos Alfonso Márquez Ángel  
María Luisa Vidal Guerra  
Valentina Mestra Paez  
Gerardo Robles Jurado  
Maria Rojas Gomez  
Nelson Andres Figueroa Mendoza

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437614](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437614)

### **CAPÍTULO 15.....219**

LA FORMALIZACIÓN DE LA MICRO, PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA

Marina Elizabeth Salazar Herrera  
Blanca Estela Grajales Briscón  
Dora Emilia Aguirre Bautista  
Adrián de Jesús Ruiz Cuevas  
María Olivia Castro  
Susana Sánchez Solís  
Arturo Rivera López

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437615](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437615)

### **CAPÍTULO 16.....229**

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL TUTOR EN LA VINCULACIÓN, COMO PARTE DEL MODELO DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL I.P.N.

Alma Lucía Hernández Vera  
Alicia Sánchez Jaimes  
Oralia Martínez Salgado

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437616](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437616)

**CAPÍTULO 17 ..... 237**

GOBERNANZA CLIMATICA: ADAPTACION Y MITIGACION AL CAMBIO CLIMATICO GLOBAL EN LA LEY DE PRESUPUESTOS MINIMOS 27.520 EN LA REPUBLICA ARGENTINA

Gustavo Gonzalez Acosta

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437617](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437617)

**CAPÍTULO 18 ..... 256**

EMPLEO DE AERONAVES NO TRIPULADAS (DRONES) PARA LA INSPECCIÓN DE CONSTRUCCIONES CIVILES ROMANAS Y DEMÁS ESTRUCTURAS ANTIGUAS

Rubén Rodríguez Elizalde

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437618](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437618)

**CAPÍTULO 19 ..... 292**

USO DE LA CONTRANARRATIVA EN INTERNET EN LA LUCHA CONTRA EL YIHADISMO

Carmelo Jesús Aguilera Galindo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28112437619](https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437619)

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 299**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 300**

# CAPÍTULO 9

## SEGURIDAD ALIMENTARIA UN DESAFÍO PARA LA ESCUELA RURAL DEL CARIBE COLOMBIANO<sup>1</sup>

Data de submissão: 06/11/2024

Data de aceite: 18/11/2024

### Richar Simanca-Fontalvo

Estudiante Doctorado  
Universidad del Magdalena  
Santa Marta-Magdalena-Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-6160-4831>

### Sonia Aguirre Forero

Docente Universidad del Magdalena  
Santa Marta-Magdalena-Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-6975-1940>

### Nelson Piraneque Gambasica

Docente Universidad del Magdalena  
Santa Marta-Magdalena-Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-4264-9428>

**RESUMEN:** Este artículo abordó la contribución de la escuela para fomentar una nutrición adecuada, inicia con un breve recorrido de los antecedentes históricos de la escuela, hasta llegar al concepto de seguridad alimentaria, sus dimensiones y los factores que desde la educación se pueden permear. En Colombia la educación de zonas rurales está subordinada a la posibilidad de cubrir

<sup>1</sup> Artículo derivado de la disertación doctoral titulada "Aporte de la escuela en contexto rural en la implementación del objetivo de desarrollo sostenible 2 "hambre cero" en comunidades del caribe colombiano".

necesidades básicas entre ellas el alimento, los hogares más pobres no tienen acceso a calidad o alto nivel de educación y es un esquema que se repite en círculo vicioso. Este trabajo discute la contribución de la escuela rural al cumplimiento de la seguridad alimentaria en jóvenes y adolescentes del caribe colombiano y a través de un estudio de caso en centros educativos en contextos rurales de los municipios de Copey y Chiriguana departamento del Cesar. El análisis estructural participativo de los resultados evidenció, desarticulación de los contenidos académicos con el contexto territorial, no se encontró evidencia directa de currículos respecto al cumplimiento del ODS2 "hambre cero", además que, el 52% de los estudiantes aseguraron no recibir orientación en nutrición o seguridad alimentaria. Asimismo, presenta el consumo de dieta hipercalórica, asociada a riesgos para la salud, con ingesta alta de alimentos procesados. Conjuntamente los programas académicos no fomentan o fortalece la vocación agroalimentaria de la zona. No obstante, se reconoce la contribución de los programas de alimentación escolar PAE al cumplimiento del ODS2 (hambre cero) como política nacional, sin embargo, para la erradicación del hambre se necesita un enfoque multidimensional, ya que es más que un proceso fisiológico, siendo necesario fomentar estrategias que conlleven a la soberanía alimentaria, estrechar desigualdades que transformen los sistemas alimentarios en los territorios rurales.

**PALABRAS CLAVES:** ODS 2. Colombia. Desarrollo sostenible. Hambre. Educación.

## FOOD SECURITY A CHALLENGE FOR RURAL SCHOOLS IN THE COLOMBIAN CARIBBEAN

**ABSTRACT:** This article addresses the contribution of the school to promote adequate nutrition, starting with a brief overview of the historical background of the school, leading to the concept of food security, its dimensions and the factors that can be permeated through education. In Colombia, education in rural areas is subordinated to the possibility of covering basic needs, including food; the poorest households do not have access to quality or high-level education and it is a pattern that repeats itself in a vicious circle. This work discusses the contribution of rural schools to the fulfillment of food security in young people and adolescents in the Colombian Caribbean and through a case study in educational centers in rural contexts in the municipalities of Copey and Chiriguaná, Cesar department. The participatory structural analysis of the results showed a lack of coordination between academic content and the territorial context; no direct evidence of curricula regarding compliance with SDG2 “zero hunger” was found, in addition, 52% of students claimed not to receive guidance on nutrition or food security. It also presents the consumption of a hypercaloric diet, associated with health risks, with a high intake of processed foods. Together, the academic programs do not promote or strengthen the agri-food vocation of the area. However, the contribution of the PAE school feeding programs to the fulfillment of SDG2 (zero hunger) is recognized as a national policy, however, to eradicate hunger a multidimensional approach is needed, since it is more than a physiological process, being necessary to promote strategies that lead to food sovereignty, narrow inequalities that transform food systems in rural territories.

**KEYWORDS:** SDG 2. Colombia. Sustainable development. Hunger. Education.

### 1 INTRODUCCION

Actualmente en Colombia, las poblaciones en contextos rurales (indígenas, afrocolombianos y/o campesinos) exhiben barreras para el acceso a educación y un menor grado de logros académicos, producto de conflictos políticos, y socioeconómicos y del abandono estatal. Si bien entre los años 2000 a 2015 en el país el proyecto de educación rural permitió la construcción de escuelas rurales e incremento del número de matrículas Aguirre et al. (2024). Debido a problemas administrativos, políticos y técnicos a nivel nacional, el impacto académico de dicho proyecto no fue lo esperado en las regiones (Parra Triana et al., 2018).

Por otro lado, la pandemia de covid-19, obligó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a proponer el aprendizaje a distancia o en casa, a pesar del limitado acceso a conexión de internet o equipo de cómputos, incluso falta de espacios, infraestructura, dotación y acompañamiento familiar adecuado (Banco Mundial, 2020). Lo anterior

ha conllevado que los territorios rurales presenten una baja integración del desarrollo sostenible en sus comunidades, incluso se desconozca la concepción campesina de dicho termino.

En Colombia, el artículo 67 de la constitución política reconoce que, “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, por tal motivo el sistema educativo tiene un papel fundamental en la construcción de sociedad y la resolución de sus problemas. Así entonces, la incorporación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en el sistema educativo, promovería el desarrollo de habilidades digitales y competencias para el emprendimiento, ante los desafíos de una nueva ruralidad y el desarrollo sostenible. No obstante, en el país la educación para el desarrollo sostenible en las escuelas es asumida por la educación ambiental (Severiche et al., 2016).

El alcance y la escala de los programas de lucha contra el hambre en las escuelas es una oportunidad para abordar múltiples retos del sistema alimentario en zonas con alta vulnerabilidad socioeconómico e inseguridad alimentaria. Pues Aguirre et al. (2024) evidenciaron cómo la alimentación escolar reduce el hambre en la población estudiantil. No obstante, existe la necesidad de vincular otros actores como los productores agrícolas al programa para dinamizar la económica de la zona e integrarlos a la producción de alimentos locales. Así mismo, la escolarización debe fomentar hábitos alimenticios más saludables, y ciudadanos que ejerzan vigilancia sobre la gestión de los recursos públicos como mecanismo democrático.

La inclusión de los ODS en las escuelas se configura a partir de la transversalidad de la sostenibilidad (De Oliveira et al., 2020; Rendon López et al., 2018). Lo cual hace indispensable, la incorporación del pensamiento crítico multidimensional en el currículo, para “ampliar los contenidos de aprendizaje, en repensar, integrar y transformar la vida” (Murga-Menoyo, 2015). Bajo este contexto, se lograrían individuos con criterios y valores en sostenibilidad, “empoderando al estudiante para la toma de decisiones conscientes y el actuar responsable en aras de un bienestar integral”, (UNESCO, 2017). De ahí que, muchos autores reconocen el potencial de los ODS como un enfoque educativo que estimula el desarrollo holístico del individuo. A través de propuestas pedagógicas que generan aprendizajes significativos, es decir, ubican a las escuelas en el territorio y el currículo con la realidad.

El ODS 2 procura poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible” (FAO, 2021), y está estructurado

alrededor del cumplimiento de 5 metas, las cuales acaparan las distintas dimensiones de la problemática del hambre. Entre las que se destacan la fisiológica, cultural, ambiental, agrícola, económica, mercantil, consumo, etc. Por tal motivo el logro de este ODS requiere del trabajo multidisciplinar de diversos sectores, como el de educación.

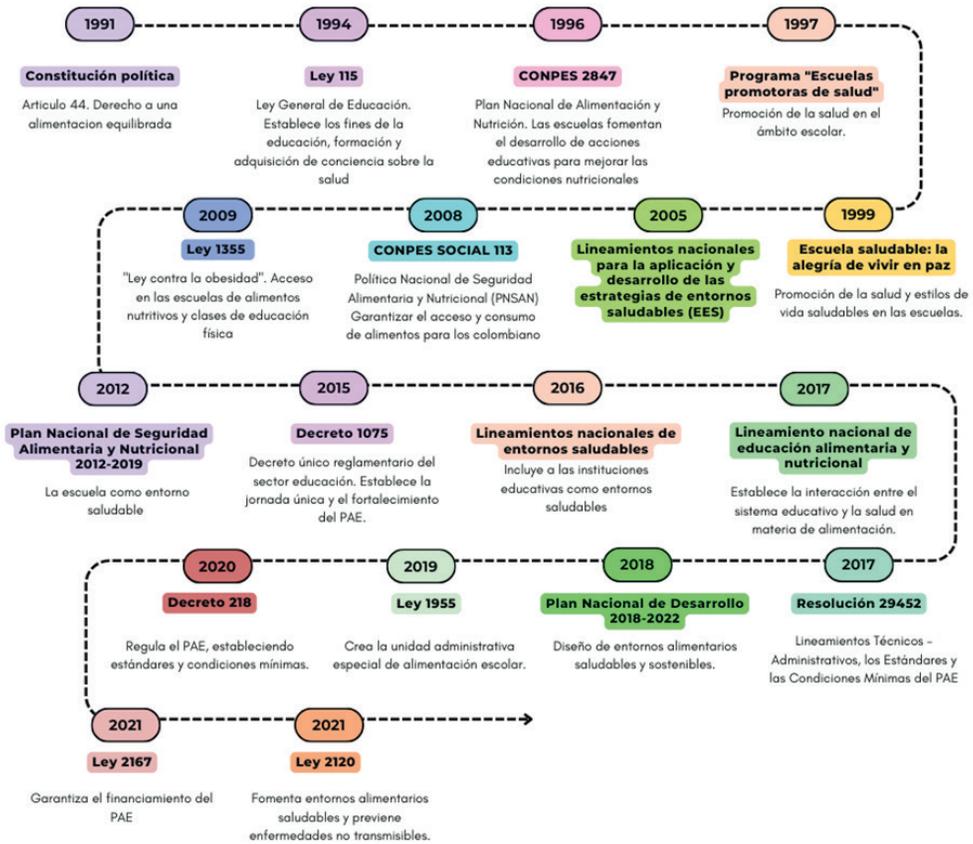
El estado colombiano ha utilizado varias estrategias para la disminución del hambre en niños y jóvenes en edad colegial. Destacándose el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el cual tiene como metas contribuir con el acceso de alimento, la permanencia escolar de los niños, niñas y adolescentes en periodo académico y fomentar estilos de vida saludables (Sternadt et al., 2021). Pues a nivel legislativo en Colombia la Constitución Política establece en su artículo 44, el derecho fundamental a la alimentación equilibrada para los niños. Además de la existencia de una amplia gama de leyes y normas en la lucha contra el hambre como se sintetiza (Fig. 1).

Del mismo modo, se ha establecido a las escuelas como espacios para la promoción de la seguridad alimentaria y nutricional. Teniendo en cuenta los artículos 5 de la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y artículo 10 del Código de la Infancia y la Adolescencia, que instauran que las instituciones educativas deben contribuir a la formación de ciudadanos saludables y conscientes de la importancia de una alimentación apropiada. Mientras que para el contexto rural la ley general de educación en su capítulo 4, establece que, para estos territorios, las escuelas deben propiciar estrategias y programas que fomenten la producción de alimentos.

Por último, se resalta la ley 2120 de 2021 (Fig. 1), adoptada para fomentar la alimentación saludable y prevenir enfermedades transmisibles por falta de higiene en servicios de alimentación, a través de entornos seguros saludables. Espacios donde se deben propiciar y garantizar, en centros educativos públicos y privados, la oferta de agua, alimentos saludables y nutritivos, además de acciones y estrategias pedagógicas que fomente la alimentación saludable y lectura de etiquetado nutricional.

En síntesis, se evidencia un marco jurídico en el estado colombiano que obliga a los entes educativos públicos y particulares a garantizar la observancia del derecho a la alimentación adecuada. Además, que, para la UNESCO, la educación debe promover la implementación de los ODS en sus comunidades. Desde la anterior perspectiva, se planteó un estudio de caso real para resolver la siguiente inquietud. ¿Cómo desde la escuela rural se contribuye a reducir el hambre en el departamento del Cesar?

Figura 1. Línea de tiempos de las principales leyes, normas y programas promovidos por el estado colombiano donde relacionan la lucha contra el hambre y la escuela.



## 2 MATERIALES Y METODOS

El departamento del Cesar se caracteriza a nivel socioeconómico por concentrar el 2,6% de la población colombiana en el año 2018, presento una economía asentada en actividades primarias agropecuarias y de minería de carbón. A nivel poblacional, afronto desafíos socioeconómicos como la disminución en el tamaño de las familias rurales (24%), rezagos en pobreza y desigualdad (CESORE, 2020). A nivel de indicadores alimentarios el departamento presento para el 2017 una tasa de desnutrición en menores de 5 años (340,4 en 100.000 casos) mayor al promedio nacional (244,7); y en el 2018 una tasa de tasa de mortalidad por desnutrición en menores de 5 años (30 por cada 100.000 habitantes) igualmente superior a la media nacional (5,46) (Herrera Araujo & Martínez, 2019).

El estudio se realizó en el año 2021 en cuatro instituciones educativas que ofrecen hasta el nivel secundario: Institución Educativa José Agustín Mackenzie localizada en el corregimiento de Caracolito, jurisdicción del municipio de El Copey, Colegio Integrado Montelibano que se ubica en la cabecera municipal de El Copey. Las otras dos son la Institución educativa Santa Rita del corregimiento del Cruce de Chiriguaná y en la institución educativa Juan Mejía Gómez de Chiriguaná. El Copey pertenece a la zona centro del Cesar mientras que Chiriguaná está en la zona sur. Las principales actividades económicas de estos municipios es el sector agropecuario (maíz, sorgo, yuca, café, palma africana, ñame, plátano, arroz) con ganadería extensiva y en Chiriguaná se incluye la minería (carbón).

Esta investigación es de tipo descriptivo, la cual se realizó a través de una revisión de literatura respecto al tema hambre cero desde la escuela y utilizando diversos materiales bibliográficos se estableció la relación entre la escuela y el ODS2. Se realizó un estudio de caso y mediante análisis comparativo y método Delphi (Lopez, 2018) se identificó posibles alternativas que contribuyan al cumplimiento del ODS2 “hambre cero” sustentado en la inteligencia colectiva de expertos y participación anónima seleccionando los criterios para llegar a consenso y priorizar posibles alternativas dando cumplimiento al objetivo planteado.

Por medio de encuesta se obtuvo información primaria que analizó las opiniones de los estudiantes. En el primer ítem hizo referencia a aspectos positivos y negativos de lo que significa hambre, se obtuvo tres clúster o conjuntos homogéneos que comparten sentidos similares, para llegar a la categorización y establecimiento de posibles vinculaciones.

Para el análisis de la información se empleó Software Atlas Ti 8 (Qualitative Research and Solutions) y el Microsoft Office Excel 2019.

### **3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **3.1 ANÁLISIS DEL CASO: RELACIONANDO LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA SE DETERMINA DE LOS FACTORES ESCOLARES QUE INFIEREN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL ODS2 EN ESCUELAS EN CONTEXTOS RURALES**

Las encuestas realizadas a jóvenes y adolescentes en las escuelas rurales sobre aspectos de alimentación, nutrición y sistemas alimentarios evidenciaron problemas de accesibilidad a alimentos. Los ingresos de los hogares fueron expresados en términos de Salario Mínimo Mensual Legal Vigente (SMLV), evidenciándose que el 73% de los participantes provenían de hogares con bajos ingresos (< 1 SMLV). Resultados que

coinciden con las cifras del DANE (2021) que señala que entre los años 2019 a 2021 más del 40% de los ocupados en Colombia, no ganaban más de 0,9 SMLV, lo que indica de forma indirecta dificultad para suplir las necesidades mínimas vitales del núcleo familiar.

Así mismo, se reveló que el 63% de los participantes reside en la cabecera municipal y el 27,1% en corregimientos. Mientras que el 82,6% reportó que en los últimos siete días consumieron tres comidas, mientras que el restante 17,4% de los hogares con menos de 1 SMLV consumieron dos comidas. En ambos casos el tipo de alimentos de mayor ingesta, estos en una buena parte fueron carbohidratos (ñame, yuca, plátano, arroz).

Respecto al desayuno, 7,3% de los encuestados no ingirió ningún alimento, por costumbre u causas no justificadas. Mientras que los alimentos de mayor frecuencia de consumo fueron lácteos (21,65%); tubérculos (ñame) /plátano (21,17%) y huevos (9,85%) a veces acompañados de café (3,16%), jugos (2,31%) y chocolate (1,82%), sin asociación ( $p < 0,05$ ) a ingresos de los hogares. Acerca del almuerzo, la mayor frecuencia la presentó el arroz (29%), tubérculos/plátanos (10%) y carne (8%) acompañados de jugo (9,1%), agua de panela (2,6%) y agua (0,7%). Se destaca que, el pollo y los tubérculos/plátano tendieron a disminuir a medida que aumentaban los SMLV; mientras que ensaladas, frutas, y variedad de carne aumentó con los ingresos.

En la cena, los alimentos de mayor frecuencia fueron: lácteos (14,5%), tubérculos/plátanos (15,3%) y arroz (9,3%), avena o jugos (6,5%), chocolate/agua de panela (3,4%) y gaseosas (3,2%) fueron las bebidas de mayor mención. La prueba de  $\chi^2$  con el factor ingresos de los hogares, al igual que en los anteriores momentos no fue significativa. Lo que demuestra que la estructura de la alimentación, en términos de frecuencia, no dependen de los ingresos de los hogares. Aunque la diversidad de lo consumido fue mayor en los ingresos bajos.

Al verificar el tipo de alimentos y frecuencia de consumo en la escuela, se observó que 25% no consumen ningún alimento. Mientras que el consumo se concentró en alimentos fritos (24,9%) (harinas con relleno de arroz, huevo o queso, denominados empanadas o deditos); alimentos industrializados (24,5%) (frituras de maíz o papa, denominados paquetes); panificados y galletas (10%), y, en cuarto lugar, frutas (6,4%) banano, mango, y manzanas.

De igual manera, preocupa el alto consumo de gaseosas, maltas y néctares (>50%) en todos los niveles de ingresos. Comportamiento consistente con los reportes de MINSALUD (2020, p. 42), quienes observaron un alto consumo de bebidas azucaradas (63,6%) por jóvenes y adolescentes a nivel nacional. En este estudio se observó que el tipo de bebida, se correlacionó con los ingresos familiares ( $p < 0,05$ ). Donde hogares

con ingresos superiores a 1SMLV el consumo de jugos procesados y refrescos es alto, mientras que hogares con menor ingreso son las gaseosas.

Al indagar sobre la capacidad para identificar grupos de alimentos. Aunque algunos no responden, se mencionó 78 ejemplos de cereales, de los cuales, los 10 primeros contenían el 84% de las menciones. Siendo el Arroz (26,3%), Avena (20,9%) y Maíz (9,5%) los más conocidos, pero algunos consideraron en este grupo al frijol y lenteja los cuales no corresponden (Tabla 1).

En el caso de las frutas el mayor consumo (banano, manzana, pera, fresa, uva y mora) (Tabla 1) especies que no se producen en el departamento. Lo que podría explicar su precio y bajo consumo. A pesar de que el Cesar cuenta con clima y tierras aptas para el cultivo de frutas, incluso los municipios estudiados, por su ubicación geográfica alrededor de dos de los sistemas montañosos más importantes del caribe. Aparentemente los cultivos no son capaces de suplir la demanda alimenticia de sus habitantes. Tal como ocurrió también, con las denominadas verduras u hortalizas donde las más frecuentes (tomate, ají, zanahoria y cebollín) no son producidos en el departamento.

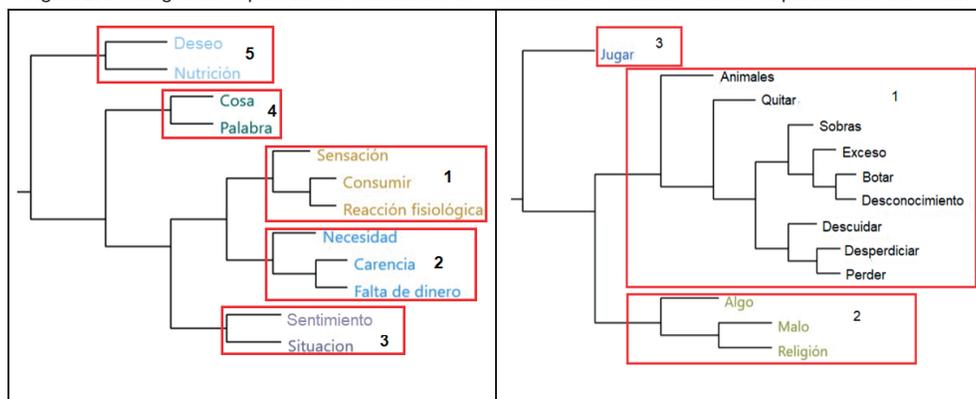
Como fuentes de proteínas, laS de mayor frecuencia corresponden a huevos, carne de res, pollo y peces (Tabla 1). Es de anotar, que no mencionan animales de cría local como chivo y/o gallinas. Mientras que un grupo de estudiantes que mencionaron no consumir proteínas, otros argumentan que la porción es escasa cuando la hay, lo que debe considerarse como insuficiente.

Tabla 1. Grupos de alimentos consumidos por parte de los estudiantes. Inicialmente se consultó SI/NO reconocían consumir un determinado grupo de alimentos y posteriormente, se solicitaba que indicara cuales.

CEREALES		FRUTAS		PROTEINAS		VERDURAS	
Si	79,9%	Si	94,4%	Si	81%	Si	93,3%
No	20,1%	No	5,6%	No	19%	No	6,7%
No. categorías (78)		No. categorías (79)		No. categorías (89)		No. categorías (88)	
Arroz	26,3%	Manzana	15,8%	Res	14,5%	Tomate	17,3%
Avena	20,9%	Naranja	10,5%	Huevo	13,5%	Zanahoria	13,3%
Maíz	9,5%	Banano	7,8%	Pollo	11,9%	Cebolla	12,9%
Ninguna	7,4%	Mango	7,2%	Pescado	10,9%	Lechuga	10,9%
Trigo	4,6%	Pera	6,6%	Ninguno	6,1%	Cebollín	3,7%
Cereales	3,7%	Uva	5,8%	Leche	4,3%	Cilantro	3,6%
Frijol	3,3%	Fresa	4,5%	Cerdo	3,3%	Remolacha	3,3%
Pan	3,2%	Guayaba	4,1%	Frijol	3,2%	Ají	3,2%
Lenteja	2,9%	Papaya	3,8%	Lentejas	3,2%	Ninguna	2,8%
Pastas	2,1%	Mora	3,3%	Arroz	2,3%	Pepino	2,6%
<b>Total</b>	<b>84%</b>	<b>Total</b>	<b>69%</b>	<b>Total</b>	<b>76%</b>	<b>76%</b>	<b>73%</b>

La percepción del estudiante sobre el hambre y malnutrición se consultó con preguntas abiertas, que posteriormente se codificaron para su análisis de conglomerado, por correlación de Pearson. Así entonces para la definición del hambre, se conformaron 5 agrupamientos de categorías o definiciones. La primera relaciona al hambre como una sensación de naturaleza fisiológica que se manifiesta cuando no hay consumos de alimentos. “Cuando llevas tiempo sin digerir algún alimento y empiezas a sentir ardor en el estómago” (EST 238). La segunda, un deseo o necesidad de la persona o el cuerpo por comer, pero que por la falta de dinero para comprar alimentos también puede manifestarse. “Para mí el hambre es aquella necesidad que pasan algunas personas sin recursos económicos” (EST 258). Las restantes de menor frecuencia (<15 menciones), relacionan el hambre como una situación o sentimiento que se padece en ciertos momentos; como una cosa o palabra, lo que refleja incapacidad de definición; y por último, se reconocía como un deseo de tener una buena alimentación (Fig. 2A).

Figura 2. Dendograma respuestas de estudiantes de 4 escuelas en contexto rural del departamento del cesar.



A: ¿Qué entiendes por hambre?

B: ¿Qué es el desperdicio de alimentos?

Si bien el hambre es definida como, una sensación física incómoda o de dolor causada por un consumo insuficiente de energía alimentaria (FAO et al., 2019). Los estudiantes la identificaron más como una reacción fisiológica, necesidad, sentimiento, situación o resultado de no contar con recursos para comprar alimentos. Lo que refleja, confusión para definir los términos hambre y apetito, este último más relacionado a un nivel cognitivo y conductual con la preferencia y selección de alimentos (López-Espinoza & Martínez, 2002). Contrario sucedió para el termino malnutrición, “Estado fisiológico anormal debido a un consumo insuficiente, desequilibrado o excesivo de macronutrientes

o micronutrientes” (FAO et al., 2019). Donde la mayoría de los estudiantes aportaron definiciones parecidas a las planteadas desde la FAO. Incluso agregando en las mismas síntomas y tipos de malnutrición.

Para la definición de desperdicio de alimentos (Fig.2 B). Al categorizar las respuestas de los estudiantes se desprendieron 3 grupos. La de mayor frecuencia comprendía 9 categorías, que lo reconocían como una acción que ocurre cuando sobra alimentos y son arrojados o se permite que se deterioren, y se asume se está quitando el alimento a otras personas. La segunda relaciona el termino desde lo axiológico y religioso, pues se asume como “algo malo” que se realiza contra alguien necesitado. “Hay muchas personas pidiendo comida, pero se las niega y después se bota sabiendo que el mundo da muchas vueltas” (EST 146).

Al indagar sobre como solucionarían el problema de hambre y malnutrición, las estrategias propuestas se concentran en suplir la necesidad de alimentos de las personas. Aunque, se destaca como los mecanismos para lograr dicho objetivo la entrega de ayudas, el desarrollo de campañas de educación, la exigencia de derechos a entes gubernamentales, incluso un pequeño grupo propuso la creación de fuentes de trabajo. Lo que conlleva a inferir que existen posibles soluciones locales, que deberían ser evaluadas, para contribuir a la lucha contra el hambre en la zona de estudio. A pesar de lo anterior, algunos jóvenes creen que no tienen la capacidad de ayudar porque ellos necesitan que los ayuden.

En resumen, el ítem encontró que en los estudiantes existen factores que inciden sobre los tipos de desnutrición, se evidencio interrupción de las tres comidas básicas, inadecuadas practicas alimentarias (consumo excesivo de azúcar, almidones y fritos), bajos ingresos económicos en el hogar, acompañado de bajo acceso a servicios básicos de salud, agua potable y saneamiento básico, carencia de educación para adecuadas prácticas de nutrición, entre otras. Asimismo, riesgo de padecer carencia de vitaminas y minerales conocida como “el hambre oculta”, de acuerdo con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

Otro ítem que se tuvo en cuenta para el estudio del caso fue el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución; en los que se evidencia brechas entre los contenidos académicos de las escuelas y el contexto territorial, ninguna mención sobre el desarrollo sostenible (ODS 2 en particular) o del contexto campesino, el sector agropecuario y de las necesidades de las comunidades, lo que demuestra la desarticulación entre los PEI y su territorio. Posiblemente esto es un factor que

influye, por un lado, a que los contenidos curriculares se vuelven irrelevantes para los estudiantes, ya que no abordan las problemáticas y necesidades de sus comunidades. A pesar de la necesidad de las comunidades por formación de los estudiantes en alimentación saludable, la agricultura sostenible y la seguridad alimentaria. Debido a las al potencial agropecuario de los municipios de estudio y al fenómeno social de la nueva ruralidad, caracterizada por una mayor diversidad socioeconómica y cultural de los territorios rurales.

Para 2020, solo el 16% de los colegios del departamento contaba con las condiciones para jornada única (PROCURADURIA, 2020, p. 8), entre ellas sitios para oferta y consumo de alimentos frescos. La prelación por construir aulas, en detrimento de otros espacios, que promuevan la agricultura escolar, la actividad física y la educación alimentaria. Limitan la ejecución de programas de educación alimentaria y nutricional en las comunidades estudiadas, lo cual revela incumplimiento de las políticas establecidas y una desarticulación con los planes de desarrollo locales y departamentales. Si bien, las políticas nacionales y departamentales para la lucha contra el hambre parecen centrarse únicamente en el PAE, desconociendo la importancia de una educación alimentaria integral que involucre a los actores locales y fomente la producción de alimentos saludables.

Al respecto del PAE, sistema de asistencia alimentaria de estudiantes oficiales financiados con recursos públicos. En el departamento del Cesar, se han registrado casos de corrupción en su ejecución. Que afectaron la calidad y cantidad de los alimentos, además de haber minado la confianza de las comunidades en las instituciones. Tal como lo sucedido, en el municipio de Aguachica (año 2017) un docente denunció irregularidades por la no entrega de los alimentos contratados, lo que conllevó que solicitara asilo internacional. O recientemente, la condena a el exgobernador Luis Alberto Monsalvo Gnecco, (año 2024) por desvió de dineros del PAE. Hechos delictivos.

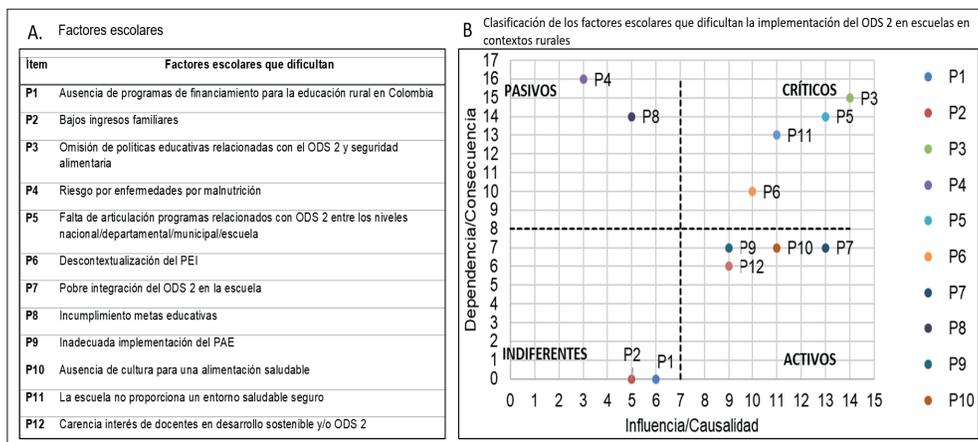
### 3.2 ESTRATEGIAS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR QUE CONTRIBUYEN A LA IMPLEMENTACIÓN DEL ODS 2 EN ESCUELAS EN CONTEXTOS RURALES DEL CARIBE COLOMBIANO

El análisis de las evidencias permitió la propuesta de los factores escolares que dificultan la implementación del ODS2. A través de una matriz de Vester los problemas fueron clasificados según su grado de causalidad (Fig. 3). Identificándose cómo problema central la omisión de políticas educativas relacionadas con el ODS 2 y seguridad alimentaria. Mientras que, P5, P11 y P6 se clasificaron como críticos; P4 y

P8, como pasivos, que junto con los críticos serían los efectos del problema central. Por último, P7, P9, P10 y P12, eran los activos, que originan al problema principal. Mientras que P1 y P2, fueron indiferentes por tal motivo no fueron tenidos en cuenta para el diseño de estrategias.

Posteriormente, se diseñó un árbol de problemas, para visualizar las causas y efectos de manera jerarquizada y sistemática. para facilitar el diseño de las soluciones que, junto al análisis del contexto escolar, asistieron en la construcción de estrategias para la disminución de los factores negativos (Tabla 2).

Figura 3. A: Listado de factores escolares identificados que dificultan la implementación del ODS2 en escuelas en contextos rurales B: Clasificación de los factores escolares identificados que dificultan la implementación del ODS2 en escuelas en contextos rurales.



Las estrategias planteadas orbitan alrededor de 4 núcleos. El primero, conformado por EP3, EP6, EP7 y EP8; Permiten incorporar el desarrollo sostenible y el ODS 2 en las escuelas a través de la resignificación del currículo y el PEI. Lo cual esta ajustado con el artículo 73 de la ley general de educación, Ley 115 de 1994, que el PEI: debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. Tal como la transformación de los sistemas alimentarios en estas regiones. Pues existe un vacío en el currículo, de brindarle al estudiante la posibilidad de indagar y discutir la alimentación desde una mirada más holística con los ODS, y no solo desde lo biológico nutricional (Hernández & Páramo, 2022, p. 312).

Tabla 2. Estrategias concertadas con los expertos para solucionar los factores escolares que dificultan la implementación del ODS 2 en escuelas en contextos rurales.

<b>Ítem</b>	<b>Factores escolares</b>	<b>Solución</b>	<b>Estrategia</b>
<b>EP3</b>	Omisión de políticas educativas relacionadas con el ODS 2 y seguridad alimentaria	Integración de políticas educativas relacionadas con el ODS 2 y seguridad alimentaria en la escuela	Inclusión de la educación alimentaria y nutricional en el currículo, a partir de las necesidades y desafíos específicos de las comunidades rurales en términos de seguridad alimentaria y nutrición
<b>EP4</b>	Riesgo por enfermedades por malnutrición	Disminución del riesgo de enfermedades por malnutrición	Establecer la escuela como un entorno saludable seguro lo cual permitiría que mantener programas de alimentación nutricional y garantizaría que los alimentos ofrecidos en la escuela son saludables y suficientes.
<b>EP5</b>	Falta de articulación programas relacionados con el ODS 2 entre los niveles nacional/ departamental/ municipal/escuela	Articulación de los programas relacionados con el ODS 2 entre los niveles nacional/ departamental/municipal/ escuela	Establecer y fortalecer alianzas con diferentes partes interesadas, incluidos organismos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, actores del sector privado y organizaciones comunitarias.
<b>EP6</b>	Descontextualización del PEI	Contextualización del PEI	Involucrar activamente a los miembros de la comunidad (padres de familia, autoridades locales, representantes de organizaciones sociales y líderes comunitarios) en la elaboración, implementación y evaluación del PEI.
<b>EP7</b>	Pobre integración del ODS 2 en la escuela	Integración del ODS 2 en la escuela	Realizar talleres, charlas y actividades informativas para que toda la comunidad educativa (docentes, personal administrativo, estudiantes, padres de familia) comprenda la importancia del ODS 2 y su relevancia en el ámbito educativo.
<b>EP8</b>	Incumplimiento metas educativas	Mejorar los indicadores educativos relacionados con abandono escolar y rendimiento académico	Desarrollar estrategias para retener a los estudiantes en riesgo de abandono escolar, brindándoles apoyo académico, social y emocional, oportunidades de desarrollo personal y alternativas educativas que respondan a sus intereses y necesidades.
<b>EP9</b>	Inadecuada implementación del PAE	Avanzar en la implementación adecuada del PAE	Sensibilizar e involucrar activamente a las familias en el PAE, brindándoles información sobre la importancia del programa, la calidad de los alimentos y la promoción de hábitos alimenticios saludables en el hogar.

<b>EP10</b>	Ausencia de cultura para una alimentación saludable	Desarrollo de estrategias y programas locales para alimentación saludable	Impulsar políticas públicas que promuevan la alimentación saludable, como la regulación de la publicidad de alimentos procesados y azucarados, el etiquetado frontal claro y comprensible de los productos alimenticios; además de la promoción de la cocina tradicional saludable.
<b>EP11</b>	La escuela no proporciona un entorno saludable seguro	Facilitar la transición de la escuela como entorno saludable seguro	Establecer políticas claras y consistentes que promuevan la disponibilidad y el consumo de alimentos saludables dentro de las escuelas, las cuales incluyan la oferta de alimentos saludables, asegurando que sean opciones atractivas, accesibles y a precios razonables.
<b>EP12</b>	Carencia interés de docentes en desarrollo sostenible y/o ODS 2	Incorporación de los ODS, especialmente el ODS 2, en el currículo de las escuelas	Contextualizar la enseñanza del desarrollo sostenible y los ODS 2 con los intereses, necesidades y realidades de los estudiantes, haciéndola relevante y significativa para su aprendizaje.

De otro lado, este grupo de estrategias también pretende alinearse con el artículo 64 de la ley general de educación, el cual establece el fomento de la educación campesina y rural en áreas técnicas relacionadas con la producción de alimentos y agroindustriales. Teniendo en cuenta que debido a la desfinanciación de programas de educación rural en Colombia (Forero & Moreno Parrado, 2019), han contribuido que las escuelas rurales, no ofrezcan énfasis en técnicos relacionados con el contexto campesino o lo cambien por programas laborales relacionados con tecnologías, medio ambiente o industria, tal como se observó en las 4 escuelas estudiadas, donde ninguna ofrecía profundización en producción de alimentos o agroindustria.

El siguiente núcleo de estrategias conformado por EP4, EP10 y EP11. Se fundamenta en la necesidad de una transformación efectiva de la escuela en contexto rural en un entorno saludable seguro. Un espacio que promueva hábitos de vida saludables, incluyendo la alimentación, la actividad física y el bienestar emocional, además donde se garantice el acceso a alimentos nutritivos y seguros. El tercer grupo de estrategias EP6 y EP9, se diseñaron con la finalidad de establecer puentes entre la escuela, la comunidad, los padres y otros estamentos locales interesados y con obligaciones en asegurar el bienestar de los estudiantes. Puesto que, permitiría garantizar que el currículo esté alineado con las necesidades y prioridades de la comunidad. Este enfoque participativo también puede fomentar un sentido de propiedad y compromiso entre todas las partes interesadas, aumentando la probabilidad de una implementación exitosa.

El último grupo de estrategias, EP12, procura el desarrollo profesional y liderazgo de los docentes. A través de la dotación de los conocimientos y las habilidades necesarios para enseñar sobre alimentación y nutrición, desarrollo sostenible y/o educación para la salud. Esto se puede lograr a través de diversos medios, incluidos talleres, programas de capacitación y acceso a recursos pertinentes. Además, un liderazgo escolar sólido es fundamental para impulsar el cambio. Los líderes escolares deben brindar la visión, el apoyo y los recursos necesarios para implementar estas estrategias. Además de la creación de una cultura escolar que valore la innovación, la colaboración y el aprendizaje centrado en el estudiante.

## 4 CONCLUSIONES

En Colombia se evidencia un marco legal que obliga al Estado y particulares a garantizar la observancia del derecho a la alimentación adecuada. No obstante, aún no se da cumplimiento al derecho en muchas regiones por diversos motivos y se encuentran enormes necesidades y desigualdades. Por tal motivo las estrategias encaminadas a fomentar la seguridad alimentaria desde la escuela están fundamentadas en el cumplimiento de la ley, más que del diseño de alternativas innovadoras.

El estudio de caso evidenció conflictos socio económicos que inciden en el acceso y calidad del alimento que el estudiante recibe en el hogar.

El estudio de caso evidenció que la escuela no proporciona un entorno saludable y seguro, debido a la **oferta** permanente (cafetería) de alimentos con alto contenido calórico que pueden inducir sobrepeso y obesidad, así como otros trastornos de conducta alimentaria.

Al revisar los PEI se evidenció descontextualización de contenidos académicos respecto los programas relacionados con el ODS2 en la escuela. Esto abre la discusión sobre la deuda existente en currículos que enganchen e impacten el territorio rural para suplir necesidades en el contexto.

## BIBLIOGRAFIA

Aguirre Forero, S., Simanca Fontalvo, R., & Piraneque, N. (2024). La escuela rural: estrategia contra el hambre en el Caribe colombiano. *Jangwa Pana*, 23(3). doi:10.21676/16574923.5478

Banco Mundial. (2020). Impactos de la crisis del COVID-19 en la educación y respuestas de política en Colombia. Recuperado de: <https://tinyurl.com/324rua7f>

CESORE, Centro de Estudios Socioeconómicos y Regionales (2020). *Perfil demográfico del Cesar*: CESORE.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006)*. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2021). *Ley 2120 de 2021: Por medio de la cual se adoptan medidas para fomentar entornos alimentarios saludables y prevenir enfermedades no transmisibles y se adoptan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia.
- DANE. (2021). *Ganancias y salarios laborales de la población ocupada*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/mr45v5xs>
- De Oliveira, A., Rodrigues, B., Rodrigues, V., Pinheiro, K., Freire, L. M., & Merino, C. (2020). Una mirada crítica a los objetivos de desarrollo sostenible a partir de una experiencia realizada por estudiantes de primaria: ¿ser o no ser, esa es la cuestión?. *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1–23. Doi: 10.7764/PEL.57.2.2020
- FAO, FIDA, OMS, PMA, & UNICEF. (2019). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2019*. FAO. Recuperado de: <https://doi.org/10.4060/ca5162es>
- FAO. (2021). *Curso en línea de la FAO sobre el ODS 2: Hambre Cero*. Recuperado de: <https://t.ly/hzBwI>
- Forero, D., & Moreno Parrado, C. V. (2019). *Gasto en el sector educativo rural en Colombia*. Recuperado de: <https://t.ly/UekEt>
- Hernández, S., & Páramo, P. (2022). La alimentación escolar, una aproximación desde el currículo: revisión sistemática. *Nómadas*, 56, 305–317. doi:10.30578/nomadas.n56a16
- Herrera Araujo, F., & Martínez, M. A. (2019). *Cesar. Retos y desafíos por el desarrollo sostenible*. Recuperado de: <https://t.ly/NTRr4>
- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466002.pdf>
- López-Espinoza, A., & Martínez, H. (2002). ¿Qué es el hambre? Una aproximación conceptual y una propuesta experimental. *Investigación en Salud*, 4(1), 1–14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/142/14240104.pdf>
- MINSALUD. (2020). *Encuesta nacional de salud en escolares (ENSE)*. Recuperado de: <https://enlinea.minsalud.gov.co/Encuestas/Microdatos.aspx?E=ENSE2017>
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55–83. doi:10.14516/fde.2015.013.019.004
- Parra Triana, A., Mateus, J., & Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52–65. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8320
- PROCURADURIA. (2020). *Informe sobre la implementación de la jornada única en el país*. Recuperado de: <https://t.ly/N1xgl>

Rendon, L. M., Escobar, J., Arango, Á., Molina, J., Villamil, T., & Valencia, D. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: acercamientos desde una perspectiva colombiana. *Producción y Limpia*, 13(2), 133–149. doi:10.22507/pml.v13n2a7

Severiche, C., Gómez, E., & Jaimés, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos*, 18(2), 266–281. Recuperado de: <https://t.ly/NQdTw>

Sternadt, D., Mellado, J. P., Rivas-Mariño, G. & Moyano, D. (2021). *Alimentación sabrosa y sin desperdicios-La alternativa para mejorar el uso de los recursos públicos en los Programas de Alimentación Escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: FAO.

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO. Recuperado de: <https://tinyurl.com/ym47szv5>

## SOBRE O ORGANIZADOR

**Luis Fernando González-Beltrán-** Doctorado en Psicología. Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual. (ABAI). de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adaptación 106, 210, 211, 217, 237, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Administrações públicas 140, 141, 142, 145, 146, 155, 163, 165, 173

Anterior opinião modificada 166, 172, 190

Aplicación 21, 22, 36, 42, 43, 44, 48, 61, 65, 66, 69, 71, 73, 88, 97, 98, 109, 212, 232, 233, 234, 245, 246, 249, 252, 253, 259, 261

Áreas 38, 40, 69, 70, 71, 75, 76, 80, 81, 92, 106, 107, 114, 126, 152, 189, 198, 223, 235, 245, 248, 253

### B

Branding 48, 51, 52, 53, 66, 68

Brazilian immigrants 24, 33

### C

Calidad de la enseñanza 102, 105, 106, 111

Cambio Climático 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Capacitação 131, 134

Category of gender 1, 3, 8

Colombia 47, 49, 50, 51, 55, 63, 66, 67, 113, 114, 115, 116, 119, 126, 127, 128, 197, 200, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 216, 217

Competencias profesionales 36, 39, 41, 45

Competitividad 53, 57, 58, 64, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 223, 224, 226, 227, 228, 230

Conservación del Patrimonio 256

Contabilidade pública 140, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 151, 152, 161, 163, 164, 166

Contra-narrativa 292

Cultura 14, 15, 17, 23, 24, 25, 47, 58, 73, 82, 83, 86, 87, 115, 126, 127, 158, 219, 220, 222, 228, 231, 289, 290

Culture 1, 2, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 24, 27, 28, 30, 34, 48, 77, 78

### D

Desarrollo sostenible 44, 67, 113, 114, 115, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 221, 240, 251, 255

Determinantes 67, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 192

Doença oncológica avançada 130, 131, 134  
Dor 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138  
Dor oncológica 130, 131, 135, 136, 137, 139  
Drones 256, 257, 259, 261, 281, 289, 290, 291, 298

## E

Educación 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 36, 37, 39, 40, 45, 46, 63, 65, 66, 67, 72, 86, 87, 88, 93, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 230, 232  
Efectividad 36, 69  
Enseñanza superior 85  
Evaluación 40, 42, 43, 44, 45, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 99, 125, 205, 208, 215, 216, 236, 240, 242, 248, 250, 251, 252, 297  
Exportaciones 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218

## F

Filosofía 19, 22, 23, 52, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 267  
Formación docente 97, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111  
Formalización 51, 219, 225, 228

## G

Gobernanza 237, 238, 239, 244, 250, 253, 254, 255

## H

Hambre 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 127, 128

## I

Identidad visual 48, 52, 53, 64  
Ideología 14, 16, 22, 23, 297  
Inspección 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 286, 287, 288, 289  
Instituições de Ensino Superior 140, 158  
Integración Social 229, 230, 231, 232, 235, 236  
Intern 194, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203  
Internet 13, 114, 173, 292, 293, 294, 296, 297, 298  
Investigación acción participación -IAP 48

Investigación educativa 46, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112  
Investigación e intervención 36

## L

Laicismo 14, 23  
Learning 24, 26, 29, 33, 45, 46, 76, 77, 78, 79, 195, 198, 228  
Legal responsibility 193, 194, 195, 196, 203  
Leyes 14, 16, 18, 21, 22, 116, 117, 252, 298  
Liberalismo 14, 17, 18, 21, 22, 23  
Literary fairy tales 1, 2, 3, 5, 11

## M

Malpractice 194, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 204  
Marca 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 216, 217, 293  
Medical error 194, 196  
Mensaje 292, 294, 297  
Metodología 38, 39, 43, 47, 51, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 85, 89, 99, 100, 104, 134, 142, 167, 171, 206, 214, 246, 247, 261  
Mitigación 237, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254  
Modelo Educativo 86, 94, 95, 97, 98, 101, 229, 230  
Modernización 206, 210, 222  
Municípios portugueses 166, 167, 170, 171, 173, 191, 192

## N

Narrativa 139, 292, 296, 297, 298

## O

ODS 2 114, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 128  
Opinião modificada 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192  
Organización 15, 19, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 66, 86, 122, 219, 221, 222, 228, 292, 293

## P

Paradoxes 24, 26, 29, 32, 33  
Patrimonio 150, 151, 153, 155, 161, 172, 173, 230, 256, 257, 259, 261, 290  
Pensamiento crítico 38, 44, 69, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 115

Políticas comerciales 205, 206, 208  
Portuguese immigration 24  
Positivismo 14, 21, 22, 73, 82  
Prácticas pedagógicas 93, 102, 106, 107, 108  
Programa educativo 130, 131, 134  
Promoción social 36, 37, 38, 39  
Proverbs 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33  
Proyectos integradores de saberes 36, 39, 40, 45  
Puente Romano 256, 267, 269, 270, 272

## R

Reforma 17, 19, 20, 21, 22, 69, 70, 71, 81, 140, 141, 142, 143, 144, 157, 228, 230, 232, 236  
Reformas 69, 70, 143  
ROC 166, 167, 168, 171, 173, 179, 190

## S

Sayings 24, 26, 29, 30, 33  
Secondary text 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 13  
Sector agropecuario 118, 122, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 215, 216  
SNC-AP 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 173, 176  
Social inclusion 24, 33  
Student 76, 77, 79, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

## T

Test cognitivo 85  
Translation strategies 1, 5

## V

Valores 15, 17, 20, 36, 37, 40, 47, 51, 52, 53, 58, 61, 64, 104, 115, 128, 136, 137, 155, 157, 169, 170, 173, 176, 192, 219, 220, 222, 224, 227, 228, 243, 297  
Vinculación con el entorno 229

## Y

Yihadismo 292