

Comunidad educativa como estrategia clave para el abordaje de la educación para la sostenibilidad desde la infancia. Un estudio preliminar en las escuelas infantiles municipales de Granada

A comunidade educacional como uma estratégia fundamental para abordar a educação para a sustentabilidade desde a infância. Um estudo preliminar em escolas maternas municipais de Granada.

Educational community as a key strategy for tackling education for sustainability from childhood. A preliminary study in municipal nursery schools in Granada

Lucía Torres Muros ¹  <https://orcid.org/0000-0002-4731-5435>

Esther Paños Martínez ²  <https://orcid.org/0000-0001-9219-855X>

Pilar Jiménez Tejada ¹  <https://orcid.org/0000-0002-1572-092X>

Jose Manuel Sánchez Robles ¹  <https://orcid.org/0000-0001-5896-0512>

¹ Universidad de Granada (UGR), España; ² Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España

Resumen. El presente estudio analiza la comunidad educativa de las escuelas infantiles municipales de Granada (España) y explora cómo se establecen relaciones de apoyo mutuo entre familias y escuela a lo largo del proceso educativo, así como su impacto en la promoción de prácticas sostenibles. A través de entrevistas semiestructuradas a las coordinadoras de las escuelas y presidentas/e de asociaciones de familias, se han identificado características clave del funcionamiento de estas comunidades, destacando la importancia de las relaciones personales y la confianza entre familia y escuela. Además, se han analizado las estrategias utilizadas por los distintos actores para fortalecer la comunidad educativa, así como las iniciativas que fomentan la educación para la sostenibilidad. Por último, se discute cómo una comunidad educativa basada en la confianza y las relaciones personales facilita el desarrollo de iniciativas sostenibles mediante la coordinación y el apoyo mutuo, fomentando el compromiso con la sostenibilidad desde la primera infancia.

Palabras clave: comunidad educativa; educación para la sostenibilidad; educación infantil; estrategias para generar comunidad.

Resumo. Este estudo analisa a comunidade educacional das escolas maternas municipais de Granada (Espanha) e explora como as relações de apoio mútuo entre as famílias e as escolas são estabelecidas ao longo do processo educacional, bem como seu impacto na promoção de práticas sustentáveis. Por meio de entrevistas semiestructuradas com coordenadores de escolas e presidentes de associações de famílias, foram identificadas as principais características do funcionamento dessas comunidades, destacando a importância das relações pessoais e da confiança entre a família e a escola. Além disso, foram analisadas as estratégias utilizadas pelos diferentes atores para fortalecer a comunidade educacional, bem como as iniciativas que promovem a educação para a sustentabilidade. Por fim, discute-se como uma comunidade educacional baseada na confiança e nas relações pessoais facilita o desenvolvimento de iniciativas sustentáveis por meio da coordenação e do apoio mútuo, promovendo o compromisso com a sustentabilidade desde a primeira infância.

Palavras-chave: comunidade educacional; educação para a sustentabilidade; educação infantil; estratégias para construir a comunidade.

Abstract. This study analyses the educational community of municipal nursery schools in Granada (Spain) and explores how mutually supportive relationships between families and schools are established throughout the educational process, as well as their impact on the promotion of sustainable practices. Through semi-structured interviews with school coordinators and presidents of family associations, key characteristics of the functioning of these communities have been identified, highlighting the importance of personal relationships and trust between family and school. In addition, the strategies used by the different actors to strengthen the educational community have been analysed, as well as the initiatives that promote education for sustainability. Finally, it discusses how an educational community based on trust and personal relationships facilitates the development of sustainable initiatives through coordination and mutual support, fostering commitment to sustainability from early childhood.

Keywords: educational community; education for sustainability; early childhood education; strategies for building community

1. Introducción

El mundo se enfrenta actualmente a una crisis socioambiental sin precedentes que requiere acciones urgentes y transformadoras de nuestro modelo de vida. La intersección entre el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la degradación de los ecosistemas y la creciente desigualdad social, exacerbada por los efectos de la globalización, está generando tensiones que amenazan tanto el bienestar humano como el equilibrio natural del planeta (Hooper et al., 2012; Steffen et al., 2015). Dichas tensiones o problemas son el resultado de modelos económicos insostenibles basados en la explotación excesiva de recursos, lo que conlleva impactos ambientales irreversibles y un aumento en la vulnerabilidad de las comunidades, sobre todo de aquellas más frágiles (Rockström et al. 2009; Rockström et al. 2009). Ante dicha situación, y con el fin de satisfacer las necesidades humanas básicas mientras se preservan los sistemas de soporte vital de la Tierra, se requiere de una transición acelerada hacia la sostenibilidad (Kates et al., 2001; Tortell, 2020).

Nuestras acciones, a nivel individual y como especie, son claves para enfrentar los grandes problemas relacionados con la sostenibilidad (Kopnina, 2020). Necesitamos adoptar medidas inmediatas que incluyan la transición hacia economías más sostenibles, el uso de energías limpias y la implementación de políticas inclusivas que reconozcan la interdependencia entre las sociedades humanas y la naturaleza. No obstante, los problemas relacionados con la sostenibilidad (o retos de sostenibilidad) son a menudo considerados como hipercomplejos, involucrando sistemas interconectados a diferentes escalas y múltiples actores con intereses divergentes (Lönngren y Van Poeck, 2021). Por otra parte, estos retos de sostenibilidad presentan causas y efectos no lineales, y soluciones que a menudo generan nuevos desafíos, requiriendo un enfoque holístico y adaptativo que trasciende las fronteras disciplinarias, geográficas y temporales tradicionales (Brønn y Brønn, 2018; United Nations Environment Programme [UNEP], 2021).

2. Educación y participación activa en la comunidad como motor para alcanzar la sostenibilidad

El surgimiento de agendas internacionales para alcanzar la sostenibilidad, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, responden a la creciente conciencia global sobre la urgencia de abordar los retos de sostenibilidad de manera coordinada y colaborativa, otorgando a la educación y la comunidad un papel central y estratégico (Sachs, 2015; Shulla et al., 2020). La educación, en particular, se considera un catalizador esencial de los demás ODS, como lo refleja el ODS-4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. A través de la educación, se promueve el desarrollo de individuos con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para tomar decisiones responsables y efectivas, formando ciudadanos conscientes y preparados para enfrentar los grandes desafíos de la sostenibilidad (UNESCO, 2020). Además, esta agenda destaca la importancia de la participación comunitaria y la acción local, reconociendo que las soluciones sostenibles deben estar basadas en las realidades y saberes locales. Al fortalecer tanto la educación como la participación comunitaria, estas agendas globales buscan generar un efecto

multiplicador, en el que el conocimiento, la conciencia y la acción se expandan desde el ámbito individual hasta el global, facilitando una transformación sistémica hacia la sostenibilidad.

No obstante, los actuales modelos educativos y comunitarios han de replantearse profundamente en sí, con el fin de fomentar un cambio real hacia la sostenibilidad en el presente contexto de crisis socioambiental global. Los modelos educativos actuales, en muchos casos obsoletos, perpetúan modelos insostenibles de pensamiento y acción, haciendo necesaria una transformación radical en cómo educamos para la sostenibilidad (Orr, 2004; Lee y Lee, 2020). Esta transformación implica no solo cambios en el contenido curricular, sino también en las metodologías pedagógicas (Aguilera y Perales, 2020; Perales y Aguilera, 2021) y en la propia cultura de las instituciones educativas (Sterling, 2001). Paralelamente, los actuales modelos comunitarios se caracterizan a menudo por un creciente individualismo y una desconexión de los sistemas naturales y sociales más amplios, lo que dificulta la consecución de los objetivos de sostenibilidad.

Las sociedades modernas están cada vez más centradas en el bienestar personal, el consumo inmediato y el éxito individual, lo que contrasta con la urgencia de los problemas globales. El individualismo ha promovido una mentalidad en la que el confort y los intereses personales a menudo prevalecen sobre el bienestar colectivo. Esta forma de pensar genera resistencia a cambios que se perciben como una amenaza para el estilo de vida, como la reducción del consumo, el uso de energías renovables o la implementación de políticas más estrictas en cuanto a la gestión de recursos. Muchas personas prefieren continuar con hábitos de consumo insostenibles porque representan comodidad y éxito en el contexto social actual. Según Putnam (2015), el declive del capital social y la participación cívica en muchas sociedades modernas ha debilitado la capacidad de las comunidades para abordar colectivamente los desafíos ambientales y sociales.

El capital social, entendido como las capacidades que poseen las sociedades para enfrentar desafíos y resolver sus problemas, basándose en valores como la confianza, la reciprocidad, la solidaridad y la cohesión (Häuberer, 2011), es un requisito necesario en el transitar hacia la sostenibilidad (García y Fernández, 2023). Este concepto inmaterial no puede generarse en el seno de una sociedad individualista, sino que es fruto de la confianza existente entre los miembros de la comunidad y de la formación de redes de apoyo mutuo, y que, como los otros capitales, es productivo por los efectos beneficiosos que tiene para la comunidad. Este capital social es, por lo tanto, el producto de la interacción en la comunidad, por lo que se requiere del fomento de procesos comunitarios para generar un acervo de capital social lo suficientemente rico para poder enfrentarnos como sociedad a los retos de sostenibilidad. No obstante, la construcción del capital social es un desafío, ya que su naturaleza intangible dificulta la realización de una inversión concreta y exitosa. Para impulsarlo, es fundamental apoyarse en la educación social, la ética y el capital humano a través de procesos educativos y de sensibilización (García y Fernández, 2023).

El futuro de nuestro planeta depende en gran medida de la capacidad que tengamos como sociedad para colaborar y crear soluciones compartidas que aborden los retos de sostenibilidad de manera conjunta. Las acciones individuales, aunque importantes, no son suficientes para generar el impacto necesario; es en la construcción de

comunidades sostenibles donde radica el verdadero potencial de cambio (Warburton, 2013; Petersen, 2015). Por ello, una educación orientada a la “creación de comunidad” y a la educación para la sostenibilidad puede preparar a las futuras generaciones para afrontar los desafíos del cambio climático, la conservación de recursos y la equidad social, al mismo tiempo que potenciar su capacidad para participar activamente en la creación de un futuro más sostenible. De este modo, los procesos educativos tempranos y comunitarios no solo facilitan la transición hacia la sostenibilidad, sino que también refuerzan la resiliencia de las sociedades ante las crisis socioambientales globales.

3. La importancia de la primera infancia para la educar en sostenibilidad

La primera infancia es un periodo clave en el desarrollo humano, ya que durante estos años no solo se adquieren habilidades cognitivas y emocionales esenciales, sino que también se forjan los valores y actitudes que influirán en el futuro de los individuos (Kahríman-Pamuk et al., 2019). Durante este período, la gran plasticidad cerebral permite un aprendizaje ágil y la interiorización de rutinas que, una vez adquiridas, perduran a lo largo de la vida, por lo que desarrollar buenas actitudes hacia la ciencia (Paños y Ruiz-Gallardo, 2021) y habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el sentido comunitario es fundamental para abordar los complejos desafíos de la sostenibilidad (Shutaleva, 2023). En este sentido, las comunidades educativas en las escuelas de infantil ofrecen una oportunidad valiosa para generar espacios colectivos que fomenten prácticas sostenibles. Es en ellas donde se necesita poner especial atención en cómo se construye el significado de medio ambiente para dar a la educación científica un sentido más amplio, no solo ecológico sino también social (Martínez-Silva et al., 2021).

Durante los primeros años de crianza, las familias suelen buscar apoyo y pertenencia, y es en estos entornos donde el sentimiento de “tribu” adquiere especial relevancia (Garganté, 2017). Compartir experiencias y empatizar en comunidad beneficia tanto a los niños/as como a los adultos, creando redes de apoyo que resultan esenciales para el desarrollo emocional y social. Estas comunidades no solo permiten intercambiar conocimientos, sino que también consolidan relaciones basadas en la confianza y la solidaridad, contribuyendo a un tejido social que perdura con el tiempo. En este entorno, se promueve la transmisión de valores colectivos como la cooperación, la responsabilidad compartida y el respeto por el medio ambiente. Los niños/as, al participar en estas dinámicas, adquieren modelos de conducta que los preparan para la vida en sociedad, desarrollando habilidades sociales y conciencia comunitaria desde una edad temprana. El sentido de pertenencia fortalece su autoestima (Jetten et al., 2015) y puede fomentar un aprendizaje significativo sobre la importancia de la colaboración y el bienestar común (Allen et al., 2022).

En este marco, la escuela infantil se convierte en un punto de encuentro donde familias y educadores/as colaboran para promover una educación basada en la sostenibilidad y la justicia social. La participación activa de los padres y madres refuerza los vínculos con la comunidad educativa, transformándolos en agentes de cambio que contribuyen al desarrollo de un entorno más inclusivo, equitativo y sostenible. Crear estos espacios no solo favorece el desarrollo emocional de los niños/as, sino que

también fomenta la conciencia ambiental desde una etapa temprana (Wihardjo et al., 2017). Las familias, al integrarse en estas comunidades, se apoyan mutuamente en la adopción de hábitos sostenibles, como el consumo responsable, la alimentación saludable o la reducción del uso de plásticos. Estos entornos representan una oportunidad única para educar tanto a los pequeños como a sus familias sobre la importancia de cuidar el planeta, al mismo tiempo que se fortalecen los lazos sociales, creando un ambiente de confianza y cooperación. Así, se consolida la comunidad educativa y se sientan las bases para un futuro más solidario y sostenible.

Por otra parte, la vinculación de la educación infantil con la comunidad extiende el aprendizaje más allá del aula. Involucrar a las familias, vecinos y actores locales fortalece el sentido de pertenencia y facilita soluciones colaborativas para los problemas ambientales y sociales (A21 Escolar, 2020). Esta aproximación contribuye a reforzar el tejido social y a desarrollar una visión integral de la sostenibilidad, en la que el cuidado del medio ambiente y la justicia social están profundamente interconectados.

El proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Granada, gestionado por la Fundación Pública Local Granada Educa (<https://www.fundaciongranadaeduca.org/>), pone un énfasis especial en fortalecer los lazos entre las familias y la escuela, así como en educar por y para la diversidad y fomentar la relación de sus escuelas con el entorno físico y sociocultural donde se ubican. La colaboración en la crianza y educación de los niños/as requiere una participación activa de las familias, reconociendo la responsabilidad compartida en su formación. El proyecto promueve que las familias vean la escuela como un espacio abierto donde puedan intercambiar con otras familias y profesionales sus inquietudes, opiniones e intereses. Esto solo es posible dentro de un marco de relaciones claras, basadas en la confianza mutua y una comunicación efectiva, que faciliten tanto el encuentro como el intercambio, a nivel individual y colectivo (Fundación Granada Educa, 2025a).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo estudiar las características de las comunidades educativas de las cuatro escuelas infantiles municipales de Granada (España), con especial atención a dos aspectos: (1) identificar las características clave de estas comunidades educativas y (2) examinar si en estas escuelas se llevan a cabo acciones relacionadas con el fomento de la sostenibilidad, así como la forma en que estas iniciativas se gestionan desde una perspectiva comunitaria.

4. Método y Materiales

4.1 Personas participantes

En el presente trabajo se han considerado las cuatro escuelas infantiles municipales de Granada (de aquí en adelante EIMs) incluidas dentro del proyecto educativo de la Fundación Granada Educa.

Las escuelas infantiles municipales de Granada son centros públicos de educación infantil de la ciudad de Granada dependientes de la Fundación Granada Educa. Pertenecen a un proyecto educativo con más de 40 años de experiencia en la ciudad (desde 1980), y se definen a sí mismos como:

Instituciones educativas dedicadas a los niños y niñas desde los primeros meses hasta los seis años de vida (toda la etapa infantil 0-6), estableciendo un lugar donde compartir con las familias y la sociedad en general la crianza y educación

de los más pequeños, en un espacio diferente al familiar pero cercano, un lugar que apoya el crecimiento, el bienestar y el aprendizaje de una forma equilibrada y armónica (Fundación Granada Educa, 2025a).

Son un total de 4 escuelas infantiles (EIM Arlequín, EIM Belén, EIM Duende y EIM Luna) que comparten este proyecto educativo común (Fundación Granada Educa, 2025b) donde se consideran de especial relevancia las siguientes características:

1. Desde el proyecto educativo ven imprescindible generar un espacio con un clima cálido, acogedor y seguro, al plantear el hecho de que las escuelas infantiles suelen suponer el primer espacio de separación entre los niños y niñas y las familias. Para poder compartir el significado de ese momento de separación y resolver las dudas, se desarrollan diferentes estrategias como son entrevistas personales entre cada una de las familias y la persona de coordinación de la escuela; entrevistas personales de cada familia que entra y el tutor o tutora; y además de una reunión a principios de curso con todas las familias que se incorporan por primera vez. Todo esto se enmarca dentro de un posterior periodo de adaptación con los niños y niñas.
2. Entienden que la educación infantil debe desarrollarse en un espacio educativo planificado intencionalmente, pretende ser atractivo, estimulante, creativo, grato...etc. Organizando espacios, materiales y actividades que apoyan y promueven las capacidades de experimentación, acción y comunicación en estas edades, desde una metodología educativa que favorece la autonomía y el aprendizaje activo.
3. Entienden como prioritaria la necesidad de promover la participación de las familias en la vida de la escuela. La escuela infantil como institución que colabora con las familias en la crianza y educación de las niñas y niños en estas primeras edades, ha de propiciar su necesaria participación e implicación. Esto es posible gracias al establecimiento de un marco de relaciones claro, basado en la confianza mutua y en la comunicación, donde se facilite el encuentro, el intercambio, tanto individual como colectivo.
4. En el marco de lo descrito en el punto anterior, se entiende que desde la escuela infantil debe atenderse la relación no solo con ese espacio educativo como tal, sino también con el entorno físico y sociocultural donde se inserta la propia escuela. Es por ello que desde las programaciones de trabajo de cada curso se realizan actividades educativas fuera de la escuela que se identifican como hitos especialmente interesantes e importantes (excursiones, salidas, colonias).

Dichas escuelas están situadas en diferentes ubicaciones de la ciudad y atienden a niños y niñas entre los 4 meses hasta los 6 años de edad con diferentes contextos socioculturales. Son escuelas con un máximo de 120 niñas y niños con una distribución de cupos aproximada entre 6 y 25 (Tabla 1). Como adultos de referencia, dichas niñas y niños tienen dentro de su aula a (1) una o dos maestras principales, (2) una maestra de apoyo, que entra en el aula para apoyar en momentos clave, (3) una maestra que ejerce como coordinadora de la escuela y (4) dos personas en cocina, que también se incluyen como adultos de referencia por ser la cocina un espacio clave en el propio modelo de las Escuelas Infantiles y estar estos inmersos en el proyecto educativo.

Tabla 1. Cupos en EIMs de Granada y adultos de referencia.

Grupo de Edad	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6
Nº de niños y niñas	6	12	25	25	25	25
Maestras principales	1	1	2	1	1	1
Maestras de apoyo	1 persona para apoyar en las tres aulas (Apoyo 0-3)			1 persona para apoyar en las tres aulas (Apoyo 3-6)		
Otros adultos	1 maestra que se encarga de la coordinación del Centro 2 personas en cocina que elaboran todos los alimentos					

Fuente: elaboración propia.

El presente estudio preliminar se ha centrado en las respuestas de personas representantes del colectivo de maestras/os (Coordinadoras de cada una de las escuelas), y representantes de familias (las presidentas de las Asociaciones de Familias (AFAs)). Tanto Coordinadoras de escuela como representantes de familias son mujeres a excepción del presidente AFA de la EIM Belén. Todos ellos comprendidos en rango de edad de entre los 40 y 60 años.

4.2 Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación, de carácter cualitativo, se elaboró un guión de entrevista semiestructurada con dos bloques específicos de preguntas: un primer bloque dirigido a entender cuáles son las características principales de las comunidades educativas de las EIMs; y un segundo bloque dirigido a explorar si en la comunidad educativa de las diferentes EIMs se llevan a cabo acciones relacionadas con el fomento de la sostenibilidad, así como la forma en que estas iniciativas se gestionan. Posteriormente se realizaron un total de 8 entrevistas considerando las 4 coordinaciones de las EIMs y las 4 presidentas de las asociaciones de familias de cada una de ellas (Anexo I). Dichas entrevistas fueron grabadas mediante una grabadora de sonido para su posterior análisis. De manera general, podemos resumir nuestro diseño de investigación en la Tabla 2.

Tabla 2. Diseño de la investigación

Preguntas de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos
¿Qué significa para ti la comunidad educativa en el marco de las EIMs? ¿Cuáles piensas que son sus potencialidades? ¿Qué estrategias destacas para generar comunidad?	Conocer cuáles son las principales características de las comunidades educativas de las EIMs de Granada y si se llevan a cabo acciones que fomenten la sostenibilidad.	Conocer cuáles son las principales características de las comunidades educativas de las EIMs de Granada Conocer cuáles son las estrategias que utilizan las EIMs para generar comunidad educativa
¿Qué crees que aportan las EIMs en cuanto al fomento de la sostenibilidad? ¿Qué ejemplos o acciones concretas piensas que se desarrollan en la escuela y que puedan vincularse a la Sostenibilidad? ¿De dónde surgen esas propuestas?		Explorar si desde las EIMs se llevan a cabo acciones que fomenten una educación para la sostenibilidad, así como la forma en que éstas iniciativas se gestionan desde una perspectiva comunitaria.

Fuente: elaboración propia.

4.3 Procedimientos y análisis

Una vez realizadas las 8 entrevistas, se realizaron las transcripciones de las mismas a través de la plataforma online de transcripción basada en Inteligencia Artificial (AI) TurboScribe (<https://turboscribe.ai/>). Posteriormente, estas fueron revisadas minuciosamente por los autores para evitar posibles errores por parte de TurboScribe. Las transcripciones fueron analizadas a través de un análisis cualitativo en el software MaxQDA v.2020 (Kuckartz y Rädiker, 2019). Para ello, fueron generados un sistema de códigos y subcódigos, de manera deductiva e inductiva, de acuerdo a la temática de la investigación y la información obtenida en las entrevistas (Varela y Sutton, 2021). Posteriormente, se procedió a categorizar la información en MaxQDA en los grupos de documentos analizados.

Para visualizar las principales características de la comunidad educativa según la percepción que tienen ambos agentes, Coordinadoras de escuela y Presidentas de la Asociación de familias, se utilizó la herramienta “Matriz de códigos”, dando una visión de conjunto de cuántos segmentos de documentos fueron asignados a un código en concreto.

Además, con el fin de ver las estrategias más representativas para generar comunidad, considerando ambos agentes de manera conjunta, se realizó un mapa de red mediante un análisis de co-ocurrencia de códigos utilizando la herramienta MAXMapas y teniendo en cuenta la Intersección de códigos en un segmento dado, es decir, la coincidencia de dos o más códigos en un mismo fragmento o sección del texto.

Por último, se realizó el análisis “nube de palabras” a fin de clasificar y jerarquizar los términos asociados a las acciones que fomentan la educación para la sostenibilidad en función de la frecuencia en que se presentan dentro del conjunto de datos, permitiéndonos comparar las palabras más significativas entre los dos grupos de agentes. Para la representación de la nube de palabras se utilizó una frecuencia mínima de 4 palabras. Describimos también las acciones que nos han parecido más destacables en este apartado.

5. Resultados

Tras analizar las transcripciones, se codificaron 164 segmentos de datos utilizando 7 códigos distintos para comprender la percepción de las personas entrevistadas sobre las principales características de la Comunidad Educativa de las EIMs. Estas características incluyen el sentimiento de pertenencia; la importancia atribuida al ingreso físico de las familias a la escuela; el acogimiento y la colaboración de familias en las propuestas de escuela; la existencia de un trabajo conjunto real entre familias y escuela; el valor otorgado a la vida cotidiana en el proyecto educativo; la cercanía entre familia y escuela; y las relaciones personales que se establecen en la comunidad (Tabla 3).

Tabla 3. Códigos considerados y número de segmentos codificados referentes a la comunidad educativa de las EIMs

Códigos Comunidad Educativa	Nº de segmentos codificados
Sentimiento de pertenencia	21
Entrar físicamente a la escuela	10
Acogimiento y colaboración de las familias en propuestas de Escuela	15
Trabajo conjunto REAL entre familia y Escuela	32
Importancia de la Vida cotidiana	17
Cercanía	26
Relaciones Personales	43

Fuente: elaboración propia.

La matriz de códigos muestra que ambos grupos entrevistados –Coordinadoras y Presidentas de la Asociación de Familias– cuando se les pregunta acerca qué es lo que caracteriza a las comunidades educativas de las que forman parte consideran como aspectos de mayor relevancia (1) la existencia de relaciones personales y (2) la existencia de un trabajo conjunto real entre familias y escuela dentro de las EIMs. A continuación, y estrechamente relacionado con estos aspectos, ambos grupos resaltan la cercanía en el contexto de la Escuela. En cuanto al resto de códigos, las coordinadoras destacan principalmente el sentimiento de pertenencia a dicha comunidad educativa, mientras que las familias enfatizan sobre la importancia de la vida cotidiana, hecho este último muy vinculado al propio proyecto educativo común de las cuatro escuelas (Figura 1).

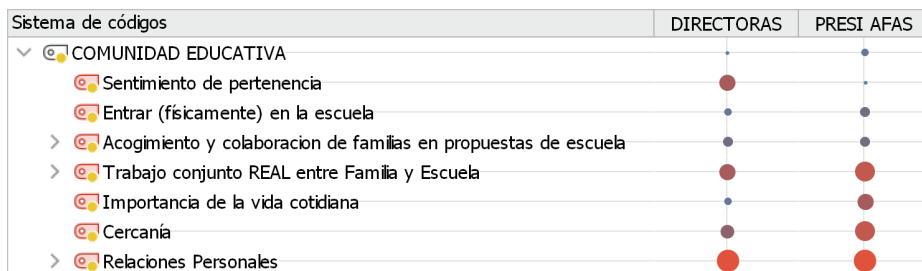


Figura 1. Matriz de códigos generada por MAXQDA referente a la percepción de la comunidad educativa por parte de las Coordinadoras y Presidentas de Asociación de familia de las diferentes EIMs.

Nota. El tamaño de los puntos se calcula en función de la frecuencia relativa de los pares de códigos dentro de una columna.

Con respecto a las estrategias más representativas para generar comunidad educativa en las EIMs, el modelo de co-ocurrencia de códigos mostró la importancia de *generar espacios de encuentro dentro de la Escuela* (Figura 2), refiriéndose a momentos de convivencia entre familias y escuela, enfatizando en el ámbito de la realización de fiestas o diferentes talleres. Con respecto a estos últimos, agentes

resaltaron la importancia de la realización de diferentes talleres como son los de preparación de las propias fiestas, talleres de cocina para familias o aquellos realizados con profesionales sobre algunos temas de interés dentro de la escuela.

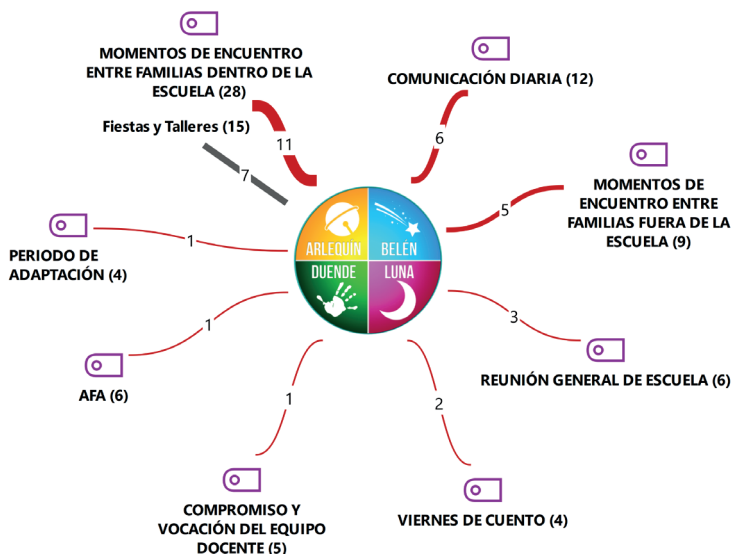


Figura 2. Modelo de co-ocurrencia a nivel del código estrategias para el fomento de la comunidad educativa en las EIMs.

Nota. Las líneas rojas indican las diferentes estrategias (códigos) para generar comunidad; La línea gris indica acciones específicas dentro de otras estrategias (subcódigos). Los grosores de las líneas aumentan a medida que sea mayor la frecuencia de las intersecciones. Los paréntesis indican las frecuencias de códigos/subcódigos.

La segunda estrategia en importancia según las personas entrevistadas fueron aquellas relacionadas con la *comunicación diaria* entre familias y escuela. En esta línea se destacan estrategias concretas como son el denominado “HOY” y los momentos de comunicación diaria con la maestra tanto en la llegada a la escuela como en la salida. El llamado “HOY” es una herramienta que se aplica en las 4 escuelas en todos los grupos, y que consiste en un folio donde la/el docente escribe brevemente a mano algún aspecto significativo de la jornada (Figura 3). Como descripción de esta estrategia por parte de una de las personas entrevistadas se aporta el siguiente fragmento:

(...) [el “HOY”] está en cada clase, y te cuentan un poco lo que han hecho, si se ha hecho el taller del huerto o si ha habido un taller especial, y si no, pues el día a día, la cotidianidad, porque eso también te permite luego hablar con tu hijo, con tu hija de cómo ha ido su día, cómo se ha sentido haciendo alguna actividad (...). Siempre decimos que nos gustaría ver por un agujerillo lo que hacen nuestros hijos, y a veces con ese “HOY” podemos imaginarnos lo que han experimentado en su día (A.N., entrevista personal, 6 de junio de 2024)

Esta herramienta sirve para que las familias puedan interactuar con sus hijas/os comentando cuestiones concretas acontecidas dentro del ámbito escolar, generando puentes directos entre lo que viven en la escuela y la casa. La otra estrategia comentada es la comunicación diaria con las maestras/os, ya que todos los días, en los momentos de entrada y salida, se considera importante la posibilidad de poder

comentar cuestiones con la maestra/o de manera personal y por ello se establece que los tiempos de entrada y de recogida permitan esa interacción escuela-familias. Ambas estrategias de comunicación diaria son destacadas muy positivamente por las coordinadoras de las escuelas, y las personas representantes de las Asociaciones de Familias (AFAs).

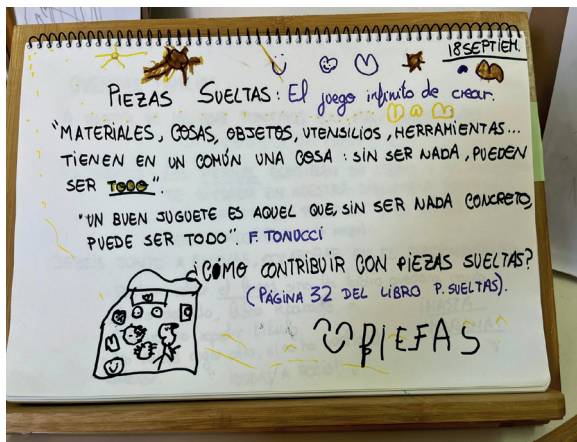


Figura 3. Imagen de la herramienta "HOY"

Nota. En este "HOY" se comparte con las familias información relativa a algo que se está trabajando en ese grupo concreto sobre materiales y "juguetes". Frases sugerentes que invitan a la reflexión, la comunicación y, en este caso concreto, al juego.

Otros momentos de encuentro importantes son aquellos *encuentros acontecidos fuera de la Escuela entre las familias*. Estos espacios de encuentro (vinculados a momentos de juego, cumpleaños o acampadas de grupo o escuela organizadas desde la AFA) son considerados también importantes espacios para generar comunidad según los resultados. También se destacan como estratégicos para generar comunidad aquellos momentos clave como (i) la *reunión general de escuela*, que se celebra a principio de curso, donde asisten todas las familias y todo el equipo, tanto equipo coordinador, como docente y equipo de cocina; y (ii) lo que se denomina los "*viernes de cuento*", que consisten en la oportunidad que tienen los diferentes grupos de abrir las puertas todos los viernes por un espacio de media hora a los papás/mamás/abuelos que quieran ir a leer un cuento al aula de sus hijos/nietos. Por último, con menor co-ocurrencia, pero apareciendo en ambos agentes entrevistados, se destacan otras estrategias como el *compromiso* y la *vocación del equipo docente*; las *estrategias del periodo de adaptación* (realizadas al inicio de curso con las familias nuevas) o la AFA como estrategia para generar comunidad.

En cuanto al bloque de sostenibilidad, en las entrevistas realizadas los diferentes agentes compartieron experiencias y acciones concretas realizadas desde la comunidad tanto dentro de la Escuela como en el barrio o entorno más próximo a ella. Entre dichas acciones, dentro de las escuelas destacaron el uso de materiales sostenibles, aporte de materiales reciclados para proyectos escolares, el poco uso de plástico, el uso del huerto en talleres y la cocina, donde se da un especial valor a los productos de temporada y de proximidad. Respecto a las acciones implementadas

fundamentadas en valores integradores de relación basados en la reciprocidad y la confianza (Jiménez y Saiz, 2008). Hecho que se corrobora en el presente trabajo a través de la importancia que se le otorga a términos como la cercanía y la colaboración y cooperación entre familias y escuela. El presente estudio corrobora la importancia de estas prácticas informales de conducta. La codificación de 43 segmentos bajo el tema “relaciones personales” subraya la importancia de generar un espacio de confianza entre los distintos actores, lo cual facilita no solo la comunicación, sino también la construcción de un entorno de apoyo y colaboración que a su vez fortalece el desarrollo emocional y social de toda la comunidad, donde los niños y niñas sin duda se ven beneficiados/as. Este ambiente de apoyo y colaboración mutua resulta además fundamental para implementar estrategias y actividades específicas vinculadas a la educación para la sostenibilidad, ampliando y diversificando las iniciativas al respecto. En esta línea, los entrevistados mencionaron diversas acciones locales que promueven valores sostenibles: algunos grupos de familias organizaron jornadas de limpieza en áreas verdes del barrio, lanzaron campañas de concienciación sobre la recogida de excrementos de mascotas, colaboraron en actividades prácticas en el huerto escolar, organizaron foros de intercambio y reutilización de ropa y juguetes, entre otras.

Por lo tanto, generar buenas relaciones entre los actores de una comunidad educativa repercute en la efectividad del trabajo que se da en el seno de las mismas, facilitada por la colaboración que se establece entre las diferentes partes. No obstante, tal y como señalan Weiss et al. (2009), a pesar de que se sabe que la colaboración entre Familia-Escuela es positiva, los recursos y responsabilidades para promover significativamente este compromiso son normalmente, dentro del ámbito escolar, pocos, débiles e inconsistentes. Se requiere, por lo tanto, poner en valor estrategias específicas que ayuden a la generación de conexiones y relaciones de confianza entre los diferentes actores, más allá de la cordialidad. A este respecto, Pena (2000) recomienda que, para fomentar la participación de las familias, es esencial hacerlos sentir bienvenidos, mostrar confianza en ellos y reconocer los beneficios de trabajar de manera colaborativa. Por otra parte, y directamente relacionado con esto, Epstein (2010) señala que una relación cercana entre familias y educadores favorece la participación activa de las familias en la educación de sus hijos/as. Las comunidades de las EIMs de Granada apoyan la importancia de esta cercanía, siendo éste uno de los principales aspectos señalados por ambos actores, con un mayor peso para los representantes de familias. Vinculado a este aspecto, las estrategias que fomentan por tanto la comunicación diaria se tornan fundamentales. Herramientas como el “HOY” o la posibilidad de tener un breve espacio de conversación diario entre familias y maestras durante la entrada y salida, hecho en otros contextos escolares cada vez más escaso, son fundamentales para cultivar esta cercanía, y permite a las familias sentirse más integradas y conectadas en la vida escolar. Dichas estrategias son el reflejo de una cuestión que también emerge en nuestros resultados, el compromiso y vocación del equipo docente, que aparece como una estrategia junto con la reunión de escuela o lo que denominan en estas escuelas “los viernes de cuento”. Todas estas estrategias suponen un esfuerzo de coordinación y apertura por parte del equipo de escuela.

Diversos estudios señalan que la participación de las madres y padres de familia podría ser el “eslabón perdido” en la búsqueda de equidad educativa (Epstein, 2010; Epstein y Sheldon, 2016). En este contexto, las escuelas que impulsan estrategias comunitarias integradas evidencian un impacto positivo, mejorando no solo las prácticas inclusivas y colaborativas, sino también promoviendo un entorno educativo favorable para iniciativas de educación en sostenibilidad. Por otra parte, LaRocque et al. (2011) definen la participación parental en la educación como la inversión o esfuerzo que realizan los padres o cuidadores en la educación de sus niños. Según estos autores, en la práctica, este involucramiento puede ser demostrado a través de la participación de los padres en una serie de actividades tales como el voluntariado en la escuela, asistir a actividades en la escuela, compartir experiencias con la clase a través de charlas o asumir cargos de liderazgo en la escuela y participar en el proceso de toma de decisiones. Nuestros resultados destacan a las EIMs como instituciones que fomentan estos espacios de interacción y colaboración entre familias y docentes, fortaleciendo los vínculos dentro de la comunidad educativa.

Por otra parte, los resultados de este estudio subrayan la importancia de las comunidades educativas de las EIMs para la promoción e implementación de acciones vinculadas a la educación para la sostenibilidad. Este hallazgo está en consonancia con investigaciones previas que han destacado el papel fundamental de los entornos educativos integrales en la formación de valores y comportamientos sostenibles (Jiménez y Rodríguez, 2016; Siraj-Blatchford et al., 2016). La educación para la sostenibilidad va más allá de la instrucción académica tradicional, ya que requiere un enfoque experiencial y colaborativo que motive a los estudiantes a participar en actividades prácticas y proyectos aplicados, como el cuidado de espacios verdes, el manejo de residuos, la reforestación, y la concienciación comunitaria (Cebrián y Junyent, 2015). En este contexto, las comunidades educativas se presentan como el entorno ideal para implementar la formación en sostenibilidad, ya que facilitan la creación de redes de colaboración y espacios de participación activa. Estos elementos no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también fomentan un sentido de responsabilidad compartida y compromiso con el medio ambiente (Tilbury, 2011).

Proyectos como las EIMs de Granada, exigen un alto nivel de esfuerzo y un compromiso sostenido por parte de todos sus miembros, según los representantes de los dos agentes con los que hemos trabajado en este estudio (personas coordinadoras de escuela y representantes de asociaciones de familias), además de un proceso continuo de socialización y dedicación de tiempo. La sostenibilidad de estas iniciativas integrales se basa en una interacción compleja de factores internos y externos (Castillo et al., 2017). Se requiere para ello una gestión eficiente que garantice la coherencia y continuidad del proyecto, un liderazgo comprometido que inspire y movilice a los participantes, y una cultura de responsabilidad compartida en el aprendizaje que impulse la participación activa de todos los miembros de la comunidad. Por otra parte, el apoyo de las administraciones educativas juega un papel decisivo para proporcionar estabilidad a estos proyectos, junto con una asignación adecuada de recursos financieros que facilite la autonomía institucional. La creación de redes de colaboración e

investigación entre comunidades de aprendizaje aporta una dimensión adicional de intercambio de conocimientos y mejores prácticas, fortaleciendo el proyecto a largo plazo y generando modelos replicables para otras comunidades educativas.

Por último, aunque este estudio proporciona una visión general de la comunidad educativa en las EIMs, presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. La cantidad de personas entrevistadas y la falta de distinción entre los contextos socioculturales de las cuatro escuelas podrían influir en la interpretación de la dinámica comunitaria de estas escuelas. En consecuencia, se sugiere que investigaciones futuras amplíen el alcance del análisis, realizando un estudio más exhaustivo que considere la participación de otros actores de la comunidad educativa o incluso de familias que ya no forman parte de las escuelas, para evaluar los posibles impactos a largo plazo de las relaciones personales establecidas en estas comunidades educativas.

En conclusión, el estudio sobre la comunidad educativa en las EIMs resalta la relevancia de las relaciones personales y la colaboración entre familias y educadores. Las estrategias identificadas para fortalecer la comunidad educativa, junto con el compromiso hacia la sostenibilidad, evidencian el potencial de crear un entorno educativo inclusivo y colaborativo. Esta investigación no solo proporciona un marco para comprender estas dinámicas, sino que también traza un camino hacia la mejora continua de las prácticas educativas, beneficiando a toda la comunidad educativa.

7. Agradecimientos

A la Fundación Granada Educa, por ofrecer la posibilidad de llevar a cabo este estudio dentro de las Escuelas Municipales de Granada. A las coordinadoras de las Escuelas y las presidentas/e de AFAs, por estar abiertas a la realización de las entrevistas. Agradecemos también al Proyecto TED2021-129474B-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

Referencias

- A21 Escolar (2020). *Guía 40 experiencias de éxito en Agenda 21 Escolar*. JCCM. <https://go.oei.int/kpxnr8td>
- Aguilera, D., y Perales, F. J. (2020). Modelizando la relación entre actitud hacia la ciencia y estilos de aprendizaje en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 37-53. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2852>
- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational psychology review*, 34(2), 1133-1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Brønn, C., y Brønn, P. S. (2018). Sustainability: A wicked problem needing new perspectives. In *Business strategies for sustainability* (pp. 1-18). Routledge. <https://bit.ly/413TE7d>
- Castillo Armijo, P., Puigdellivol Aguadé, I., y Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Cebrián, G., y Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768-2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200>

- Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 202-219. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.10>
- Fundación Granada Educa (31 de enero de 2025a). *Plan de actuación y presupuesto 2024*. <https://bit.ly/3EFPj2O>
- Fundación Granada Educa (2 de febrero de 2025b). *Las escuelas infantiles municipales*. <https://bit.ly/3QKIJMp>
- García, F. J., y Fernández, C. (2023). *La Palma: una isla de oportunidades. Repensando el futuro a partir de la crisis volcánica*. Fundación Fyde CajaCanarias.
- Garganté, C. K. (2017). Grupos de Crianza Compartida: Una alternativa comunitaria en la organización del cuidado en la primera infancia. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 22 (2), 167-182. <https://bit.ly/3EFPv22>.
- Häuberer, J. (2011). *Social capital theory* (Vol. 4). Berlin: Springer Fachmedien.
- Hooper, D. U., Adair, E. C., Cardinale, B. J., Byrnes, J. E., Hungate, B. A., Matulich, K. L., ... y O'Connor, M. I. (2012). A global synthesis reveals biodiversity loss as a major driver of ecosystem change. *Nature*, 486(7401), 105-108. <https://doi.org/10.1038/nature11118>
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Jones, J. M., ... y Zhang, A. (2015). Having a lot of a good thing: Multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PloS one*, 10(5), e0124609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124609>
- Jiménez, S. R., y Saiz, J. E. (2008). Capital social: una revisión del concepto. *Revista Cife*. 5563. <https://bit.ly/4i6aEk8>
- Jiménez, A. R., y Rodríguez, R. (2016). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 25, 105-118. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
- Kahriman-Pamuk, D., Uzun, N.B., Yıldız, T.G. (2019). Reliability of Indicators Measuring Early Childhood Education for Sustainability: A Study in Turkey Using Generalizability Theory. *International Journal of Early Childhood*, 51, 193-206. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00243-6>
- Kates, R. W., Clark, W. C., Corell, R., Hall, J. M., Jaeger, C. C., Lowe, I., ... y Svedin, U. (2001). Sustainability science. *Science*, 292(5517), 641-642. <https://doi.org/10.1126/science.1059386>
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Kuckartz, U., y Rädiker, S. (2019). Analyzing qualitative data with MAXQDA. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lee, J., y Lee, M. (2020). Is "whole child" education obsolete? Public school principals' educational goal priorities in the era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 856-884. <https://doi.org/10.1177/0013161X20909871>
- Lönngrén, J., y Van Poeck, K. (2021). Wicked problems: A mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development y World Ecology*, 28(6), 481-502. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1859415>
- Martínez-Silva, M. C., Cruz-Sánchez, G. E. y Aparicio-Cid, R. (2021). La educación científica infantil con perspectiva ecológica y social para la formación de ciudadanías participativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 35-50. <https://doi.org/10.35362/rie8724608>
- Orr, D. (1994). Earth in mind: On education, environment, and the human prospect. Island P. <https://doi.org/10.5070/G31510244>
- Paños, E., y Ruiz-Gallardo, J. R. (2021). Attitude toward informal science in the early years and development of Leisure Time in Science (LeTiS), a pictographic scale. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(5), 689-720. <https://doi.org/10.1002/tea.21675>

- Perales, F. J. y Aguilera, D. (2021). Presentación: Educación Científica. Nuevas metodologías para una sociedad cambiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 9-12. <https://doi.org/10.35362/rie8714717>
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>
- Petersen, S., Shearing, C., y Nel, D. (2015). Sustainability transitions: An investigation of the conditions under which corporations are likely to reshape their practices to reverse environmental degradation. *Environmental Management and Sustainable Development*, 4(1), 85-105. <https://doi.org/10.5296/emsd.v4i1.6673>.
- Putnam, R. D. (2015). Bowling alone: America's declining social capital. In *The city reader* (pp. 188-196). Routledge.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F. S., Lambin, E., ... y Foley, J. (2009). Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and society*, 14(2). <https://bit.ly/3CLObKr>
- Sachs, J. D. (2015). Achieving the sustainable development goals. *Journal of International Business Ethics*, 8(2), 53-62. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/159552>
- Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., y Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development y World Ecology*, 27(5), 458-468. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- Shutaleva, A. (2023). Ecological Culture and Critical Thinking: Building of a Sustainable Future. *Sustainability*, 15(18), 13492. <https://doi.org/10.3390/su151813492>
- Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C., y Park, E. (2016). *International research on education for sustainable development in early childhood*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., ... y Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Sterling, S (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*, 6. Green Books for the Schumacher Society.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO, Paris.
- Tortell, P. D. (2020). Earth 2020: Science, society, and sustainability in the Anthropocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(16), 8683-8691. <https://doi.org/10.1073/pnas.2001919117>
- UNEP (2021). Making Peace with Nature: A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies. <https://www.unep.org/resources/making-peace-nature>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development. A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Varela, T. V., y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Warburton, D. (2013). *Community and sustainable development: participation in the future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315066080>
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., y Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity* (Equity Matters: Research Review No. 5). The Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
- Wihardjo, S. D., Hartati, S., Nurani, Y., y Sujarwanta, A. (2017). The Effects of Green Schooling Knowledge Level and Intensity of Parental Guidance on the Environmental Awareness of the Early Age Student. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 251-257. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2608>

Cómo citar en APA:

Torres Muros, L., Paños Martínez, E., Jiménez Tejada, P., & Sánchez Robles, J. M. (2025) Comunidad educativa como estrategia clave para el abordaje de la educación para la sostenibilidad desde la infancia. Un estudio preliminar en las escuelas infantiles municipales de Granada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 51-67. <https://doi.org/10.35362/rie9716592>