

## JÓVENES ANTE LOS RETOS MEDIOAMBIENTALES Y DEL ECOFEMINISMO

## YOUNG PEOPLE FACING ENVIRONMENTAL AND ECOFEMINIST CHALLENGES

Isabel-María  
Muñoz-García

Universidad de Córdoba  
a32mugai@uco.es  
<https://orcid.org/>  
0000-0002-1345-9828

Jorge Alcántara-  
Manzanares

Universidad de Córdoba  
b62almaj@uco.es  
<https://orcid.org/>  
0000-0003-2482-1615

Silvia Medina  
Quintana

Universidad de Córdoba  
smedina@uco.es  
<https://orcid.org/>  
0000-0002-7646-7534

### Resumen

¿Cómo percibe la adolescencia los riesgos medioambientales y los principios del ecofeminismo? Los objetivos perseguidos por esta investigación son analizar la capacidad de un grupo de jóvenes para vincular degradación ambiental y desigualdad de género y testar si la educación no formal influye en el desarrollo de una conciencia ambiental y de género. Se sigue una metodología cualitativa mediante entrevista de dos grupos focales de jóvenes en España, uno de un centro educativo y el otro grupo de un proyecto de educación de ámbito no formal. Los resultados revelan que el primer grupo presenta dificultades para relacionar género y medioambiente y muestra emociones medioambientales centradas en la frustración y el miedo. Por el contrario, el segundo grupo evidencia una visión más sistémica, relacionando desigualdad de género, degradación ambiental y justicia social, además de canalizar la ecoansiedad hacia la acción colectiva. Se concluye que, para el caso estudiado, la educación no formal favorece una conciencia más ecofeminista; aportando claves para integrar sus enfoques en la educación formal.

**Palabras clave:** Conciencia ambiental; Conciencia de género; Educación ambiental; Emoción; Educación no-formal; Discurso juvenil.

### Abstract

*How do adolescents perceive environmental risks and the principles of ecofeminism? The objectives of this research are to analyze the ability of a group of young people to link environmental degradation and gender inequality and to test whether non-formal education influences the development of environmental and gender awareness. A qualitative methodology is used, involving interviews with two focus groups of young people in Spain, one from an educational center and the other from a non-formal education project. The results reveal that the first group has difficulty relating gender and the environment and shows environmental emotions centered on frustration and fear. In contrast, the second group shows a more systemic view, relating gender inequality, environmental degradation, and social justice, as well as channeling eco-anxiety into collective action. It is concluded that, in the case studied, non-formal education promotes a more ecofeminist awareness, providing keys for integrating its approaches into formal education.*

**Key words:** Environmental awareness; Gender awareness; Environmental education; Emotion; Non-formal education; Youth discourse.

Como citar este artículo/ citation: Muñoz-García, Isabel-María; Alcántara-Manzanares, Jorge; Medina-Quintana, Silvia (2026). Jóvenes ante los Retos Medioambientales y del Ecofeminismo.

ANDULI 29 (enero 2026):95-114, <https://doi.org/10.12795/anduli.2026.i29.05>

## 1. Introducción

Las problemáticas ambientales reflejan la profunda interconexión de los sistemas naturales, sociales y económicos a nivel global. Fenómenos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la degradación de los ecosistemas no solo afectan al equilibrio de la naturaleza, sino que también generan impactos directos en la calidad de vida de las personas, contribuyen al aumento de la pobreza, la inseguridad alimentaria y las desigualdades sociales, y comprometen la sostenibilidad de los territorios. Estas interrelaciones evidencian que las crisis ambientales no pueden abordarse de manera aislada, sino que requieren estrategias integrales que reconozcan la vinculación entre los procesos ecológicos y las estructuras sociales (Luis González-Reyes y Carlos Gómez-Chuliá, 2022).

Ante este contexto, la adolescencia, no siendo la responsable de la situación, es una de las generaciones que más sufre sus consecuencias, teniendo que encajar su proyecto de vida en un futuro desfavorable (Carlie Trott et al., 2023). Un mundo caracterizado, según Naciones Unidas (Amir Sharif y Zahir Irani, 2017), por ser volátil, incierto, complejo y ambiguo, y cuya complejidad resulta difícil de resolver de manera individual (Charles Ogunbode et al., 2022), por lo que, el reto al que hoy en día se enfrenta la sociedad requiere de una cosmovisión compleja y holística, según algunas investigaciones sobre educación ambiental para la sostenibilidad (Robin Kemkes y Sean Akerman, 2019; Josep Bonil et al., 2010).

Esta realidad, junto con la pasividad generalizada de la sociedad (Peta White et al., 2021) y la decepción ante la inacción de políticos y gobiernos (Carolilne Hickman et al., 2021), provoca sentimientos de ansiedad climática (Tamara Hoffmann, 2025; Yumiko Coffey, et al., 2021) como la incertidumbre, el miedo y la tristeza (Pihkala Panu, 2020), comunes en la adolescencia (Roger Harrabin, 2021; Henna Rouhiainen y Leena Haanpää, 2024; Hellen Barros y José Pinheiro, 2020; Yasemin Özdem et al., 2014). Por ello, las reflexiones sobre los complejos impactos globales y el futuro incierto al que la juventud se enfrenta pueden obtener respuestas constructivas (Cécile Rozuel y Christia Bellehumeur, 2020) desde el ámbito educativo. De hecho, estudios recientes indican que emociones como la frustración y la ira son respuestas adaptativas (Samantha Stanley et al., 2021), de manera que la ira al ver las injusticias sociales motiva a la realización de acciones colectivas (Peta White et al., 2021; Shicun Qiu y Jiacun Qiu, 2024).

Para poder conducir las consecuencias del catastrofismo hacia una reevaluación de la situación y búsqueda de fórmulas de transformación de los cambios venideros (Pihkala Panu, 2020), es necesario repensar los espacios educativos donde la adolescencia se desarrolla. En este sentido, Constantinos Yanniris (2021) señala la importancia de poner el foco en las soluciones como una de las formas más efectivas de cambiar comportamientos dentro del aprendizaje experiencial. Asimismo, el marco curricular normativo LOMLOE incorpora la educación para la sostenibilidad, la ciudadanía democrática y el respeto al entorno como ejes fundamentales del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Junta de Andalucía, 2023). En el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, ámbito de estudio de esta investigación, el Decreto 102/2023 regulador del currículo de la ESO concreta esa orientación promoviendo, entre las competencias clave, el “conocimiento de las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales” y la adopción de un “estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable”. Por lo que el marco normativo proporciona una base sólida para incorporar, desde la práctica educativa, perspectivas críticas que articulen género,

ecología y justicia social. Esto supone un gran reto educativo, siendo difícil que la educación reglada atienda a las expectativas y necesidades actuales, por lo que requiere de otro tipo de espacios educativos como el no formal, un ámbito fuertemente ligado a metodologías y procedimientos poco convencionales (Isabel Muñoz-García et al., 2022). En este sentido, la educación no formal definida como un aprendizaje organizado fuera del sistema formal, genera espacios educativos más abiertos y flexibles que el formal, y se presenta como una vía capaz de atender las demandas de diversos sectores sociales (Diego Soto et al., 2023). Según las premisas de María Novo (2005), los espacios educativos no formales favorecen procesos interdisciplinares, abordando los fenómenos en su complejidad y promoviendo la conciencia colectiva. Por tanto, la educación formal ha de nutrirse de otros ámbitos como el no formal y de otras miradas que construyan un modelo educativo capaz de revertir los valores dominantes que sustentan las problemáticas ecosociales y globales (Rocío Jiménez-Fontana y Esther García-González, 2017), que se centre en alternativas de adaptación desde la justicia social y capacite a esta generación a ser agentes de transformación ecosocial (Luis González-Reyes y Carlos Gómez-Chuliá, 2022).

Según Maristella Svampa (2018), ante la crisis actual han surgido tres respuestas de adaptación. La primera es una salida capitalista-tecnocrática que combina dos estrategias: minimizar la importancia de los problemas al presentarlos como sucesivos y desconectados, y difundir desinformación para generar dudas, desacreditar el consenso científico y fomentar la indiferencia. La segunda pone el acento en el colapso civilizatorio, anunciado en diversos medios con mensajes que generan ansiedad o depresión en las personas, lo que puede ser potencialmente peligroso para el bienestar, sobre todo en población joven (Yumiko Coffey et al., 2021) y en quienes viven cerca de entornos naturales (Susan Clayton, 2020). La tercera respuesta promueve formas de resistencia antisistémica, donde se encuentran la sostenibilidad y el ecofeminismo constructivista (Yayo Herrero, 2015; Andrea Díaz, 2019; Alicia Puleo, 2019).

Entre la primera y la segunda respuesta se producen dos procesos cognitivos que están presentes en los resultados de esta investigación. Por un lado, el sesgo de optimismo espacial (Hellen Barros y José Pinheiro, 2020) en el que las personas consideran poco probable experimentar eventos negativos como los efectos del cambio climático, siendo más factible en generaciones futuras (Funoll et al., 2021) y en lugares más lejanos (Maiella et al., 2020). Por otro, el pesimismo temporal (Gifford et al., 2009) genera la sensación de que no hay tiempo para el cambio y que la sociedad está próxima al colapso. Por el contrario, la tercera respuesta implica una cosmovisión multidisciplinar, holística y sistémica desde la teoría de la complejidad (Josep Bonil et al., 2010), que tiene en cuenta la dimensión colectiva de las acciones.

La crisis ecológica está intrínsecamente vinculada a la justicia social y a la defensa de la vida, lo que exige detener las violencias ejercidas tanto sobre los cuerpos como sobre los territorios (Lorena Cabal, 2010; Pihkala Panu, 2020; Yayo Herrero, 2015). Por ello, cuando la dimensión ecológica y la feminista se ponen en diálogo y comparten su riqueza conceptual y práctica (Yayo Herrero, 2016), el análisis de los problemas que cada una afronta por separado gana en profundidad y claridad.

En este contexto, la presente contribución parte del planteamiento ecofeminista, según el cual toda propuesta de transformación social debe basarse en la interdependencia entre las personas y la ecodependencia respecto a la biosfera. Estos principios, desarrollados por autoras como Vandana Shiva y María Mies (2014), constituyen pilares de la epistemología ecofeminista, al visibilizar cómo la división sexual del trabajo y la desigual distribución del poder han oprimido tanto a las mujeres

como a la naturaleza (Andrea Díaz, 2019), evidenciando la raíz común de ambas formas de dominación (Echegoyen-Sanz y Martín-Ezpeleta, 2021).

En este punto, se plantea el interés de explorar cómo se manifiestan las ideas de esta cosmovisión en adolescentes, especialmente en relación con el primer interrogante del estudio: si logran conectar las causas y consecuencias de la destrucción ambiental y la desigualdad de género, así como las posibles alternativas desde la sostenibilidad y el feminismo.

Y el segundo punto que tiene interés contrastar es lo que diversas investigaciones evidencian sobre el impacto positivo de proyectos educativos no formales (Gema Celorio y Alicia López de Munain, 2007; Diego Soto et al., 2023) incluyendo el tomado como referencia en este artículo, que ha favorecido tanto la conciencia de género como la actitud ambiental (Isabel Muñoz-García, 2020). A partir de estos hallazgos, surge por tanto un segundo interrogante: ¿La participación en procesos educativos no formales potencia una conciencia de género y ambiental más amplia y cercana a una visión ecofeminista en adolescentes?

Estas preguntas dan lugar a los objetivos del estudio:

- Analizar la capacidad de las y los adolescentes para vincular degradación ambiental y desigualdad de género e identificar alternativas desde un enfoque ecofeminista.
- Evaluar si la participación en procesos educativos no formales refuerza una conciencia de género y ambiental alineada con una perspectiva ecofeminista.

## 2. Metodología y materiales

Para alcanzar los objetivos y responder las preguntas de investigación, se plantea una metodología cualitativa, interpretativa y situada, sustentada en la creación de espacios de diálogo colectivo (Javier Mendías et al., 2025). A través de dos grupos focales, se analiza, por un lado, las percepciones de adolescentes sobre género y medioambiente y, por otro, la influencia de participar en un proyecto de educación no formal. Se trata, por tanto, de un ejercicio exploratorio de comprensión contextual basado en un estudio de caso sobre un proyecto de educación en valores de ámbito no formal.

Siguiendo con recomendaciones de Mario Benavides-Lara et al. (2022), se han generado dos grupos focales específicos compuestos por características relevantes para el estudio. En concreto, el grupo focal 1 (GF1 en adelante), se compone de alumnado de un mismo centro educativo, y el grupo focal 2 (GF2 en adelante), por estudiantes de diversos centros educativos que participan en el mismo proyecto de ámbito no formal. En el siguiente apartado, se describen los perfiles de ambos grupos con mayor profundidad.

### 2.1 Participantes

La muestra está conformada por adolescentes de 14 a 16 años de un entorno urbano, sin pertenencia étnica diferenciada. El GF1 está constituido por 15 participantes (8 chicas y 7 chicos) del mismo centro educativo público de secundaria, situado en un barrio urbano caracterizado por una población de clase obrera media-baja con diversidad socioeconómica y cultural.

En cuanto al GF2, se compone por 7 personas (4 chicas y 3 chicos, uno de ellos chico trans) de 4 centros educativos públicos, con realidades socioeconómicas diversas, mayoritariamente de clase media-baja, y procedencias culturales variadas. La principal diferencia con el GF1 radica en que en este grupo los jóvenes participan en un proyecto educativo no formal de educación en valores de manera voluntaria por las tardes, guiado por una asociación educativa local (Isabel Muñoz-García, 2020).

## 2.2 Recogida de datos

La recogida de datos se realizó entre octubre y diciembre de 2021, con el consentimiento informado de todos los agentes involucrados (familias, tutores legales, centro educativo, asociación educativa y participantes), conforme a la Ley Orgánica 3/2018 y al Reglamento (UE) 2016/679 de protección de datos. Cada sesión tuvo una duración aproximada de dos horas y media, empleándose diversas herramientas y preguntas guía para fomentar el debate estructurado según el mapa de investigación recogido en la Tabla 1.

**Tabla 1. Mapa de investigación del grupo focal con preguntas de investigación (P.I.), herramienta utilizada y el guion de preguntas realizado.**

Preguntas de investigación (P.I)	Herramienta	Guion de preguntas
<b>Bloque 1. Medioambiente</b>		
P.I.1 ¿Cuál es el origen de las emociones y sentimientos de la destrucción ambiental en jóvenes adolescentes?	Vídeo “Man” (Steve Cutts, 2012)	¿Qué emociones y sentimientos surgen a partir del vídeo? ¿Qué sientes cuando piensas en el futuro ambiental? ¿Qué problemas ambientales observas en tu entorno?
P.I.2 ¿Cómo pueden dirigirse esos sentimientos hacia el camino de la sostenibilidad y la equidad?	Debate abierto	¿Hasta qué punto esta situación puede cambiar? ¿Qué se puede hacer individual y colectivamente? ¿Qué opinión te merecen las acciones como manifestaciones, recogida de firmas o formar parte de alguna asociación? ¿Qué piensas sobre la educación ambiental que recibes?
<b>Bloque 2. Género y medioambiente. Visión ecofeminista</b>		
P.I.1. ¿Existe conocimiento sobre la relación entre destrucción ambiental y desigualdad de género?	Uso de imágenes inspiradoras y posterior debate	¿Qué os sugieren las imágenes? ¿Qué relación existe entre destrucción ambiental y desigualdad de género?
P.I.2. ¿Relacionan las alternativas sostenibilidad y feminismo?	Debate abierto	¿Hombres y mujeres ejercen por igual la protección hacia el medioambiente?

**Fuente:** Elaboración propia

## 2.3 Tratamiento de los datos

A partir de la transcripción de los grupos focales, las respuestas se clasificaron según los objetivos y preguntas de investigación, priorizando los relatos más recurrentes,

en línea con estudios como Elena Barredo et al. (2023). Con base en las categorías iniciales y la estructura de la sesión, se organizaron las respuestas en categorías y subcategorías siguiendo el bloque de contenidos de la siguiente forma:

- **Bloque 1.** Situación ambiental.

- Categoría 1.1: Destrucción Ambiental.

- Subcategorías:

- a. Emociones y sentimientos

- b. Problemas ambientales

- c. Visión de futuro.

- Categoría 1.2: Camino hacia la sostenibilidad

- Subcategorías:

- a. Posibilidad de cambio

- b. Acciones ambientales colectivas e individuales

- c. Educación ambiental en lo formal y no formal

- **Bloque 2.** Relación entre género y medioambiente

- Categoría 2.1: Relación entre las consecuencias desigualdad género y destrucción ambiental

- Categoría 2.2: Relación entre las alternativas de sostenibilidad y feminismo

La codificación se ha realizado según el grupo focal (GF1 o GF2) y el sexo, siendo A chica y O Chico. También, se ha asignado una letra en minúscula a cada persona de cada grupo. Así, por ejemplo, el código correspondiente a la intervención de un chico del grupo focal 1 sería GF1Oa.

### 3. Resultados

El análisis de resultados se estructura siguiendo los dos bloques de contenidos pautados, observando las diferencias y similitudes entre ambos grupos. Los resultados se interpretan de manera que se abordan de forma simultánea los dos objetivos de la investigación: analizar la capacidad de las y los adolescentes para vincular la degradación ambiental con la desigualdad de género e identificar alternativas desde un enfoque ecofeminista, y evaluar si la participación en procesos educativos no formales refuerza una conciencia de género y ambiental alineada con la perspectiva ecofeminista.

#### 3.1 Bloque 1. Medioambiente

Para motivar el debate se visiona el vídeo “Man”, creado por Steve Cutts en 2012, y posteriormente se realiza una puesta en común de emociones, sentimientos y opiniones al respecto. Tras la visualización, los primeros sentimientos son miedo y frustración, al reconocer cómo el ser humano es destructor. En el GF2, las reflexiones son más profundas, con emociones de culpa e indignación. En la Tabla 2 se presenta un resumen de las diferencias y similitudes originadas durante el debate.

**Tabla 2. Resumen de la categoría “Destrucción Ambiental” (CS).**

Similitudes	Diferencias
Subcategoría 1. Emociones y sentimientos	
Miedo, frustración y agobio. Se produce conexión con la realidad debido a la destrucción del planeta por parte del ser humano.	GF1: tristeza y asco. GF2: indignación y culpabilidad. Reflexión sobre la necesidad de mayor responsabilidad social ante actos destructivos por parte de las personas.
Subcategoría 2. Problemas ambientales	
Se observan más consecuencias a largo plazo que a corto.	GF1: detallan acciones contaminantes en el barrio, pero sienten preocupación por problemas ambientales lejanos en el espacio y tiempo más que locales y cercanas. GF2: mencionan acciones destructivas de personas cercanas, como amistades y familia, de su vida cotidiana a través del ocio y la educación. Conectan problemas y consecuencias con una visión global-local, y apuntan a causas culturales como el consumismo.
Subcategoría 3. Visión de futuro	
Vislumbran un futuro inviable debido al colapso ambiental siendo difícil un cambio a corto plazo. Situación especialmente dañina para las futuras generaciones, no para la suya.	GF1: el futuro es inviables para las próximas generaciones GF2: el futuro es inviables a nivel local y ellos/as lo podrán sufrir, además de otros seres vivos, no solo la especie humana. Contemplan esperanza si se actúa con immediatez y urgencia.

**Fuente:** elaboración propia

Al ir a la escala local, en el GF1 se mencionan problemas del barrio, como la acumulación de residuos en las calles, pocas zonas verdes o vertido de residuos por parte de comercios en lugares indebidos. En el GF2 se aprecia compromiso puesto que realizan acciones individuales y colectivas para cambiar la situación: reciclar, recoger basura, concienciar a las personas de su entorno, estar en contacto con la naturaleza, consumir menos, informarse, etc. En algunas vivencias surge la frustración al sentir que van a contracorriente, y de indignación al ver determinados comportamientos entre sus iguales. No obstante, en el GF1 los problemas ambientales más preocupantes son situaciones lejanas en el plano temporal, por ejemplo, “si lo cambiamos va a ser de aquí a 50 años cuando veamos que el peligro es de verdad” (GF1Od), y en el espacial: “no es algo que nos toque de cerca tampoco” (GF1Ob).

En el GF2 se mencionan problemas que tienen que ver con el consumismo y las multinacionales, como “por ejemplo SHEIN contamina mogollón y todo lo que ves es guay y barato y piensas, pero qué hay detrás” (GF2Ac), y también a nivel más global: “con el Amazonas lo de las petroleras, estamos muy conectados al mundo y muy desconectados a la vez” (GF2Aa).

Este análisis genera una visión de futuro negativa puesto que ambos grupos se proyectan en una realidad inviable que dificulta la vida debido al incipiente colapso ambiental. La visión catastrofista se expresa en ideas como “pues yo no veo mucho futuro, así en general” (GF1Ac), y también reflexiones como las de GF2Ob:

*Por culpa de todo lo que estamos haciendo, el calentamiento global y los desastres que están ocurriendo de hace unos años para acá, que no son normales, y*

*lo que va a ocurrir en un futuro directamente se va a cargar la raza humana, no vamos a poder sobrevivir a eso (GF2Ob).*

La frustración, el miedo y el agobio surgen al mirar al futuro, así como la idea de que será más negativo para las generaciones venideras. En el GF2 aparecen argumentos sobre las causas, tanto ambientales fruto de un caos climático en general, como el poco éxito de las acciones de quienes intentan cambiar esta situación. Con respecto a la posibilidad de cambio, surgen diferentes ideas resumidas en la Tabla 3.

**Tabla 3. Resumen de la categoría 2. Camino a la sostenibilidad**

Similitudes	Diferencias
Posibilidad de cambio	
<p>La visión catastrofista influye en la dificultad de un PC.</p> <p>El cambio es difícil, lento y no será suficiente para volver al punto de origen. Es necesario la actuación de una mayoría para el cambio.</p> <p>La sociedad no actúa porque no ve la realidad.</p> <p>El cambio se debe ser inmediato, después será tarde.</p>	<p>GF1: Contemplan algún cambio posible porque aún no estamos en el peor de los escenarios. La sociedad no actúa por pereza y comodidad. Los gobiernos son responsables.</p> <p>GF2: la sociedad no cambia por la elección a no perder los privilegios, por ser individualista y por el consumismo. Las empresas, medios de comunicación y estados no permiten que la ciudadanía cambie ni tome el poder.</p>
Acciones ambientales colectivas e individuales	
<p>Sin ellas la situación sería peor.</p> <p>No se llega a toda la población.</p> <p>Como personas individuales pueden hacer poco.</p>	<p>GF1: valoran las acciones, aunque consideran ineficaz la recogida de firmas. No destaca su propia acción como agentes de cambio.</p> <p>GF2: se valoran las acciones relacionadas con la concienciación y la incidencia política. Consideran que su actuación individual es importante, pero con poco efecto.</p>
Educación ambiental	
<p>La educación ambiental es necesaria y valorada.</p> <p>La educación recibida es mejorable.</p>	<p>GF1: hablan sobre el ámbito formal y expresan su utilidad, la satisfacción de haberlas realizado y la necesidad de que estén más presentes.</p> <p>GF2: realizan una reflexión crítica a la reiteración de las ideas desde infantil hasta secundaria, la superficialidad de los mensajes y hacen propuestas de profundización en las alternativas desde el ámbito formal, valorando los procesos no formales.</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Coincidieron en que el cambio es difícil, al considerar su éxito si la mayoría social lo lleva a cabo, apuntando a diversas razones por las que no se actúa. Para el GF1 se debe a la pereza, comodidad y ahorro económico y para el GF2 a la ignorancia, desinformación y elección de no hacer nada por el bienestar que supone tener ciertos privilegios del consumismo: “no solo que no te quieras dar cuenta por culpabilidad, sino que no quieras perder tus privilegios, y yo creo que las personas que mueven los medios de comunicación tampoco los quieren perder” (GF1Of).

Siguiendo con las causas, ambos grupos mencionan ideas estructurales. En el caso del GF1 señalan a los gobiernos y comentan que “si tomamos conciencia, se puede

retrasar, incluso evitar, pero es que teniendo presidentes en gobiernos que dicen que el calentamiento global no existe..." (GF1Oa). El GF2 proporciona explicaciones en otros niveles y estratos del sistema, y debaten sobre la inacción de los estados, los intereses de otros agentes como grandes empresas, y el sistema de valores por el que nos regimos como sociedad.

En ambos grupos se producen dos visiones con respecto a la posibilidad de cambio: por un lado, argumentos sobre que aún estamos a tiempo, pero no se va a llegar al punto anterior y, por otro, que no hay nada que hacer. Es interesante destacar la similitud en el discurso con relación a la posibilidad de cambiar la situación si actuamos con urgencia, aunque, la creencia de que estamos a tiempo es más fuerte en el GF2: "yo siento que ahora mismo es el momento de esto, vamos a ponernos de acuerdo, venga, vamos, podemos... pero claro, no voy a estar así mucho más tiempo, porque a mí sola no me da tiempo" (GF2Ac). También son conscientes de la importancia del papel de otros agentes, siendo necesario llegar al poder para cambiar verdaderamente la situación.

Este primer bloque termina con el ámbito educativo. El GF1 menciona actividades realizadas como plantar árboles o semillas, visitar la empresa de reciclaje de la ciudad, poner papeleras de separación de residuos en el centro. El GF2 es más crítico con este tipo de actividades y siguen expresando la necesidad de profundizar en las causas y ofrecer nuevas alternativas a la población: "de nada sirve decir dónde tirar las cosas si no sabemos el porqué. (...) Debería de haber asociaciones que creen interés diciendo cómo te afectaría en un futuro y así es como mejor se aceptaría" (GF2Of).

### 3.2 Bloque 2. Género y medioambiente. Visión ecofeminista.

Inicialmente, se motiva el debate con la interpretación de imágenes aflorando ideas sobre la destrucción del medioambiente por el ser humano. Dentro del GF2 se lanzan opiniones como que nos comemos al mundo y a la contaminación que generamos. También, van surgiendo opiniones sobre el rol de la mujer. En el GF1 hablan sobre el símbolo de madre, cuidadora, protectora, especialmente por parte de los chicos. En este grupo una de las chicas expresa ideas sobre la desigualdad de género que más tarde relaciona con la destrucción ambiental y los estereotipos de género, una opinión que no es de agrado para algunos chicos. En general, en aquellas imágenes donde hay mujeres, el GF1 no aprecia relación con lo ambiental. Sin embargo, en el GF2 mencionan dicha relación de manera clara.

Debido a que dicho debate es complejo, la clasificación es más sencilla que en el bloque anterior. En la Tabla 4 se muestran las diferencias y similitudes resumidas.

**Tabla 4. Resumen del bloque 2. Relación entre género y medioambiente.**

Similitudes	Diferencias
Subcategoría 1. Papel de los roles de género en la destrucción Ambiental.	
Aunque en ambos grupos se menciona el papel de los roles, existe una gran diferencia en el consenso de dicha idea y el debate generado.	GF1: solo algunas chicas ven la relación entre los roles de género y el patriarcado y la destrucción ambiental. Este debate genera malestar y tensión en algunos chicos. GF2: todo el grupo ve la relación clara y el origen de la explotación ambiental y a mujeres y de la infancia por parte del patriarcado, así como la influencia de la división sexual del trabajo.

Similitudes	Diferencias
Subcategoría 2. Relación entre respeto a la naturaleza y equidad de género.	
La educación tanto de equidad de género como respeto al medioambiente son importantes.	GF1: no ven ninguna relación. No se profundiza en el debate. GF2: se profundiza en el debate y se da mayor consenso en la relación entre mejora de los valores ambientales y equidad de género que viceversa. Les sorprende el planteamiento y les genera muchas dudas.

**Fuente:** Elaboración propia

Los debates y reflexiones generados en ambos grupos sobre este bloque son muy diferentes tanto en el contenido como en el tono. En el caso del GF1, el debate es breve y en él algunos chicos toman una postura más cortante. Una parte del debate es el siguiente:

- GF1Ok: “es que depende de cómo te hayas criado porque según en la casa en la que te has criado podrás pensar una forma diferente pero no por ser hombre o mujer con respecto a la naturaleza”.
- GF1Ah: “yo creo que sí. En algunos casos porque a lo mejor la naturaleza está ligada a la sensibilidad y a lo mejor un hombre no se puede mostrar vulnerable en algunos casos, y a la mujer pues a lo mejor esas cosas están más atribuidas a eso, no tendría por qué ser así, pero ocurre”.
- GF1Ob: “lo entiendo, pero no lo comarto. Porque la sensibilidad sí es diferente pero no pienso que sea algo con respecto a la naturaleza”.
- GF1Ah: “durante mucho tiempo los hombres no podían mostrarse vulnerables o sensibles (...) Entonces si la naturaleza está enlazada con la sensibilidad y a ti te han enseñado eso...”.
- GF1Ob: “yo sigo pensando que en muchos ámbitos sí, pero que la atracción en la naturaleza no es un ámbito en el que te educan dependiendo del género”.

Por contraste, en el GF2 se realiza una crítica a los roles de género asignados a la mujer, que se convierte en una persona explotada y privada de libertad. Existe un punto de consenso inicial acerca de la implicación que tienen los roles de género y la división sexual del trabajo con respecto a la destrucción del medioambiente. Algunas de las opiniones vertidas son:

*Yo creo que es que nos adueñamos de las cosas, de la misma forma que muchas veces los hombres se sienten adueñados de las mujeres, y se siente superiores y capaces de tomar decisiones por encima de las mujeres. Muchas veces la humanidad se siente con la posibilidad de tomar decisiones que afectan al medioambiente y a todos los ecosistemas y a todos los animales que hay en ellos, y que se adueñan de los cargos que les hacen poder tomar decisiones respecto al medioambiente. (GF2Of)*

Durante el debate surgen temas como el acceso al poder, a la toma de decisiones sobre políticas ambientales, explotación de las mujeres y de la infancia en empresas que a su vez contaminan, etc., y conducen hacia la idea de que el hombre influye más negativamente:

*De igual manera que está el pensamiento machista de que el hombre es más que la mujer o reina sobre ella, también está el que el ser humano está por encima del medioambiente y todo lo que hay en ella, ya sea plantas o animales. (GF2Ad)*

A medida que se profundiza aparecen opiniones sobre si un sistema más equitativo en el que no exista esa división de roles haría que se respetase más el medioambiente y sobre la influencia de los roles de género en la destrucción y protección de este. El grupo fragmenta sus posturas sin posicionamientos tajantes. Por un lado, están quienes argumentan que los roles no son determinantes y que actualmente el hombre lo hace peor porque es quien está en el poder por el sistema patriarcal, pero que, si una mujer lo estuviera, también lo haría mal, y que lo importante es la educación, como este chico:

*El género no influye tanto en cómo afecta a la naturaleza sino en la sociedad... lo que quiero decir, actualmente los hombres tienen más poder porque son los que tienen esos cargos pero que las mujeres si estuvieran no tiene por qué ir mucho mejor. (GF2Of)*

Por otro lado, otras personas consideran que si más mujeres estuvieran en el poder sería una diferencia significativa en la protección ambiental, por el rol que ocupa en la sociedad: observadora, consejera, cuidadora, etc. como esta reflexión “si más mujeres participasen en la política se podrían cambiar muchas cosas del medio ambiente y machismo, porque tienen mucha capacidad y las tienen infravaloradas, y tienen ideas muy buenas que salir a la luz” (GF2Ad).

Al proponer un escenario en el que si la sociedad deconstruye los roles de género afectaría positivamente al medioambiente, surgen opiniones como: “creo que afectaría positivamente porque si rompes ese pensamiento de que hay unas personas opresoras y otras oprimidas, se rompería también el pensamiento de que la tierra es algo que podemos usar a nuestro beneficio”. (GF2Ad). Aunque también existe cierto escepticismo puesto que no está clara la influencia del género, ya que perciben que hoy en día hay más igualdad y ello no está mejorando la situación, por lo que la reflexión se encamina a la importancia de la educación: “el caso es que es importante educar en todo, no solo en una cosa, si te educan bien en una manera está bien pero no, lo ideal es educar en todo” (GF2Aa).

El debate continúa con la percepción de que, aunque actualmente existe mayor igualdad, esto no se traduce en una mejora de la situación, lo que orienta nuevamente la reflexión hacia el papel fundamental de la educación. No obstante, existe consenso en que adoptar valores proambientales podría reducir la desigualdad de género, aunque el tema genera dudas e interrogantes, y expresan que es la primera vez que lo reflexionan.

## 4. Discusión

A continuación, se discuten los resultados con relación a los interrogantes de investigación contemplados.

### 4.1 Sentimientos y emociones originados por la destrucción ambiental

Las preguntas de investigación para abordar los sentimientos y emociones son, por un lado, acerca del origen de las emociones y sentimientos debido a la destrucción ambiental y, por otro, cómo pueden dirigirse esos sentimientos y emociones hacia el camino de la sostenibilidad y la equidad desde la educación.

A lo largo del debate son recurrentes las emociones de miedo, frustración, agobio, tristeza, etc., que reflejan la amalgama de sentimientos con relación a la preocupación climática fruto de la ecoansiedad siendo común en la adolescencia actual (Yumiko Coffey et al., 2021). Según estudios internacionales como el realizado por Roger Harrabin (2021) a más de 10.000 jóvenes de 10 países del Norte y Sur global, en el que el 60 % muestra mucha o extremada preocupación por el impacto del cambio climático, lo que les hace sentir tristeza, miedo, ansiedad, ira o impotencia.

Gestionar adecuadamente estos sentimientos es fundamental para avanzar hacia la sostenibilidad y la equidad, ya que la ansiedad y la angustia pueden formar parte de habilidades adaptativas y resilientes (Cécile Rozuel y Christia Bellehumeur, 2020). Ambos grupos manifiesta con frecuencia ansiedad y angustia, especialmente en el GF2, donde también surge la rabia y se evidencian más acciones proambientales, tanto individuales como colectivas. Esta relación ira-acción confirma los supuestos de Maria Ojala et al. (2021) y Shicun Qiu, y Jiancu Qiu (2024) sobre las acciones colectivas y su importancia como respuesta a la situación ecosocial. En este sentido, Samantha Stanley et al. (2021) explican los efectos en el comportamiento de emociones como la ira ecológica, siendo una respuesta adaptativa a la crisis climática. Esto puede conducir a una transformación personal y colectiva, una esperanza activa y una acción determinante (Robin Kemkes y Sean Akerman, 2019), hecho que parece ocurrir más en el GF2.

Se percibe hartazgo por la inacción social, lo que intensifica la frustración y la sensación de injusticia. Según Peta White et al. (2021), esto se debe a la ineeficacia y falta de respuesta frente al cambio climático de las personas activistas. En el GF2 se destaca la urgencia por actuar y el sentimiento de frustración al no ver compromiso en los demás, siendo común que el silencio social agrave la ansiedad (Pihkala Panu, 2020).

El sesgo de optimismo espacial en la detección de problemas ambientales se da en ambos grupos, pero especialmente en el GF1. Roberta Maiella et al. (2020) apuntan que la importancia del problema disminuye al aumentar el sesgo espacial y temporal, lo que explica que se dé mayor preocupación sobre situaciones en el mundo que en su ciudad. También aparece en el estudio de Hellen Barros y José Pinheiro (2020) en adolescentes de una media de 15 años del norte de Brasil. De hecho, tanto el optimismo espacial como el pesimismo temporal es compartido casi de manera universal (Robert Gifford et al., 2009), apuntando a diversas causas que aparecen en esta investigación: por la conciencia del deterioro ambiental actual y futuro si no se llevan a cabo medidas con urgencia, porque el problema es cada vez más distante y menos inmediato, y por la creencia de que en una escala local la situación es menos grave.

No obstante, puesto que la comprensión de la crisis climática y social es global, y fenómenos como el cambio climático son difíciles de observar a nivel local (Antonio García-Vinuesa et al., 2021), la exposición cercana a la destrucción ambiental genera mayor comprensión y sentimientos más fuertes de ansiedad. Esta reflexión se realiza en el GF2 y es un hecho relacionado con la ansiedad ambiental, que suele aparecer en mayor medida en poblaciones que viven en zonas geográficas vulnerables y con una fuerte interdependencia al entorno natural (Susan Clayton, 2020). Es recurrente la idea en el GF1 de que su ciudad no está contaminada como otras más lejanas (percepción espacial) y ocurre por la percepción desenfocada de situaciones no deseables cuanto más cerca se producen (Nur Mohd et al., 2025). Por ello, los tipos de consecuencias más mencionados en el GF1 son a escala global y lejana,

como el derretimiento de los polos o la pérdida de biodiversidad de especies de otros países.

En ambos grupos el catastrofismo impregna la visión de un futuro alimentado por mensajes fatalistas como la extinción de la especie humana, ciudades inhabitables por las temperaturas, mayor número de catástrofes naturales, etc. Esta imagen desoladora aparece en el estudio, anteriormente mencionado, de Hellen Barros y José Pinheiro (2020) y también en jóvenes de Noruega (Yasemin Özdem et al., 2014) y en adolescentes de Cambodia (Henna Rouhiainen y Leena Haanpää, 2024) considerando que el problema del cambio climático es importante, pero que hay poco o nada que hacer. A diferencia de estos estudios, ambos grupos muestran una comprensión conceptual e integral del problema que involucra acciones políticas y responsabilidades institucionales, y no solo la acción individual.

En ambos grupos se plantea que el cambio del sistema educativo es necesario, pero no se lleva a cabo porque no beneficia a gobiernos, grandes empresas y líderes políticos, que podrían impulsar el cambio, pero no lo hacen. Además, como se razona en el GF2, es importante apuntar al papel de los más ricos, o la élite contaminadora según Peter Newell et al. (2021), avalando su conocimiento sobre que el 1 % más rico es un gran responsable de la situación (Enmanuel González, 2021). El GF2 muestra comprensión de la relación que existe entre todas las problemáticas socioeconómicas con la crisis ecológica (Florencia Funoll et al., 2021) y no son baladíes los sentimientos de frustración e impotencia que se originan al verter ideas sobre en manos de quién está el poder.

Siguiendo con las causas de la situación, el modelo socioeconómico es destacado en el GF2 con referencias al consumismo y al capitalismo global (María Kalina, 2020), contenido clave en la educación ambiental para la sostenibilidad (Guia Bianchi et al., 2022). En el GF2 se realizan observaciones más globales y complejas que conectan lo global con lo local tanto en las causas como las consecuencias (María Novo, 2005), mientras que en el GF1 se dirigen dichas causas a la inacción de los gobiernos, muchas veces por el negacionismo de algunos políticos. Como apuntan Samantha Stanley et al. (2021), el blanco de la ira por la inacción sobre el cambio climático está en los gobiernos. Esta desafección política a diferentes escalas se asemeja a los resultados de Caroline Hickman et al. (2021), en los que la población joven suma a su angustia sobre su futuro la percepción de la inacción de personas adultas y la desconfianza en líderes e instituciones gubernamentales.

Asimismo, en ambos casos, pero sobre todo en el GF2, se pone el énfasis en procesos educativos que expliquen mejor la efectividad de las acciones, las consecuencias de no llevarlas a cabo, alternativas más allá del reciclaje, etc., apuntando a las claves de una educación ambiental para la sostenibilidad transformadora (Isabel María Muñoz-García et al., 2023). En este sentido, Constantinos Yanniris (2021) señala la importancia de la búsqueda de soluciones como una de las formas más efectivas de cambiar comportamientos dentro del aprendizaje experiencial. Esto conlleva a que valores como el consumismo, el egoísmo y el individualismo transiten hacia la cooperación, una mirada colectiva y una mayor conexión con la naturaleza (Mustafa Yeşilyurt et al., 2020).

#### **4.2 Relación entre la destrucción ambiental y la desigualdad de género, y la sostenibilidad y el feminismo**

El bloque comienza con una muestra de siete imágenes sobre feminismo y sostenibilidad en las que cada persona explica la interpretación que realiza de la imagen que

más le ha llamado la atención. De esta forma, comienzan a surgir ideas relacionadas con el ecofeminismo.

En ambos grupos, surge la idea de mujer-naturaleza con aparentes connotaciones positivas como símbolo de madre, cuidadora y pura (Alicia Puleo, 2019), asemejándose a la llamada Madre Tierra o Madre naturaleza propia del ecofeminismo esencialista. En el GF2 aparecen ideas en torno al ecofeminismo constructivista, debido a la división sexual del trabajo y la desigual distribución del poder que sufren las mujeres y su relación con la destrucción del medio natural del que formamos parte (Alicia Puleo, 2019; Andrea Díaz, 2019). Todo el GF2 ve clara la relación y el origen de la explotación ambiental de mujeres y de la infancia por parte del patriarcado como sistema opresor unido al capitalismo salvaje (María Kalina, 2020), pero, al concretar las formas de dominación a través de la influencia de los roles de género en la relación con la naturaleza y la lucha para transformar ese sistema, aparecen más dudas y discrepancias.

La dominación de las mujeres, cuerpo y tierra (Yayo Herrero, 2015) se trata de manera más controvertida en el GF1, donde una de las chicas explica la estrecha relación de la mujer con el entorno natural debido a la función sustentadora que la sociedad le ha otorgado, citando, sin ser consciente, la base del ecofeminismo constructivista. El debate en el GF1 continúa con tres opiniones de chicas que manifiestan estar a favor y 5 chicos que expresan estar en contra de la cercanía de la mujer a la naturaleza por el rol que le ha sido asignado desempeñar, debates visibles en estudios como el de Yolanda Echegoyen-Sanz y Antonio Martín-Ezpeleta, 2021.

Es llamativa la débil relación, ausente en el GF1, del feminismo y la sostenibilidad, a pesar de que son muchas las acciones colectivas protagonizadas por mujeres en defensa de la vida (Yayo Herrero, 2016). No obstante, algunas personas del GF2 señalan el importante papel que las mujeres han desempeñado a lo largo de la historia a través de los cuidados y como defensoras del territorio y los derechos sociales, pero que han quedado en la sombra (Alicia Puleo, 2023; Carmen Ordoñez, 2014; Emma Foster, 2021; Esther Rubio, 2020).

Resultados similares se dan en el estudio de Antonio García-Vinuesa (2020) donde se realiza un metaanálisis de 84 artículos internacionales identificando aquellos donde se daban diferencias de conocimiento, percepciones y/o valoraciones entre jóvenes adolescentes que cursaban educación secundaria según el género, concluyendo que las adolescentes tienen cosmovisiones más ecocéntricas, comunitarias y con mejor conocimiento de la crisis climática. En este estudio la diferencia de género se da más en el GF1 que en el GF2.

Son coincidentes en la idea de que las mujeres no son más conservadoras y cuidadoras de la naturaleza que los hombres de forma innata, y que es importante tener en cuenta la influencia de la educación familiar y la propia cultura (Carlie Trott et al., 2023). Sin embargo, las relaciones género-medioambiente se van debilitando cuanto más se profundiza en ellas, llegando a desaparecer en el caso del GF1.

Este bloque no es tan extenso como el anterior y puede deberse a que, como se analiza en (Isabel María Muñoz-García et al., 2023), los materiales educativos con estas perspectivas no son abundantes, aunque existen algunos en el ámbito no formal, dando una explicación a la diferencia de debate entre ambos grupos. En el GF2 se genera un diálogo más amplio y se llega a profundizar, lo que indica que quienes participan en este proceso educativo no formal tienen mayor conocimiento e ideas en los temas tratados. Asimismo, a lo largo de la discusión se ha observado una

tendencia de la mejora en la gestión emocional de sentimientos como la frustración y la ira en acciones colectivas (Shicun Qiu y Jiacun Qiu, 2024), esenciales para el cambio (María Ojala et al. 2021), así como un pensamiento global crítico mayor en el GF2. Esto reafirma lo que María Novo (2005) valora en cuanto a la educación ambiental no formal, considerándola esencial para el cambio y la transformación social y porque, además, potencia la capacitación de agentes de transformación ecosocial (Luis González-Reyes y Carlos Gómez-Chuliá, 2022).

## 5. Conclusiones

El estudio tuvo como objetivos analizar la capacidad de los adolescentes para vincular la degradación ambiental con la desigualdad de género e identificar alternativas desde un enfoque ecofeminista, y evaluar si la participación en procesos educativos no formales reforzaba una conciencia de género y ambiental alineada con esta perspectiva.

Respecto al primer objetivo, se concluyó que los y las adolescentes tendieron a percibir la crisis ambiental y los roles de género como fenómenos lejanos a su vida cotidiana, mostrando dificultad para concretar su relación. No obstante, se observó apertura para reflexionar sobre la conexión entre ambos temas y considerar alternativas desde un enfoque ecofeminista.

En relación con el segundo objetivo, se concluyó que quienes participan en el proyecto de educación no formal canalizan la ecoansiedad en emociones como la rabia y la indignación, traduciéndose en un mayor compromiso con acciones colectivas e individuales. Esto evidencia que el proyecto educativo de ámbito no formal ha contribuido al fortalecimiento de una conciencia de género y ambiental más integrada y cercana a la perspectiva ecofeminista.

A pesar de que en el RD del currículo de la ESO según la LOMLOE aparece expresamente la necesidad de trabajar la interdependencia y ecodependencia, siendo este contenido de obligado cumplimiento, es escaso el material didáctico disponible. Realizando una búsqueda de información de fácil acceso es posible encontrar materiales pedagógicos para trabajar la igualdad de género y también de educación ambiental en todas las etapas educativas, pero no en el caso de la perspectiva ecofeminista. Tan solo existe material disponible en el ámbito no formal. No obstante, a pesar de este surgimiento, es evidente la lejanía con los planes de estudios actuales, lo que puede ser parte de las causas por las que la adolescencia está ajena a los planteamientos del análisis de la realidad y de las alternativas ecofeministas.

Asimismo, se han identificado dos limitaciones del estudio. La primera, acerca del tipo de proceso educativo en el ámbito no formal, que presenta unas características concretas, siendo necesario tener una mayor diversidad de fines educativos para establecer, con mayor contundencia, la influencia de dichos procesos. La segunda, se refiere al contexto socioeconómico que proviene de un solo centro educativo de ámbito formal, y sería interesante contar con perfiles más heterogéneos, no tanto para ver su posible influencia en la respuesta, sino para evitar un posible sesgo derivado del contexto. No obstante, esta investigación, basada en una experiencia situada con dos grupos de adolescentes, ha contribuido tanto a comprender cómo se desarrolla la mirada ecofeminista en esta etapa educativa como a promover su integración en los planes y programas de educación ambiental para la sostenibilidad.

Como recomendación, ante el desasosiego que genera la situación actual en la adolescencia, la educación puede intentar dar respuesta a tales preocupaciones, previendo la frustración y la inactividad y formando en la búsqueda de satisfactores sostenibles que pongan la vida en el centro de las necesidades básicas humanas. En definitiva, se evidencia la necesidad de avanzar hacia un planteamiento pedagógico que integre las dimensiones de género y medioambiente, promoviendo herramientas que articulen ambas en una perspectiva ecofeminista capaz de abordar de forma integral los retos socioambientales actuales.

### **Contribución de autores**

Concepto y diseño: Isabel María Muñoz-García, Jorge Alcántara-Manzanares y Silvia Medina Quintana; Metodología: Isabel María Muñoz-García, Jorge Alcántara-Manzanares y Silvia Medina Quintana; Recogida de datos: Isabel María Muñoz-García; Análisis e interpretación: Isabel María Muñoz-García, Jorge Alcántara-Manzanares y Silvia Medina Quintana; Preparación del borrador original: Isabel María Muñoz-García; Escritura: revisión y edición: Isabel María Muñoz-García, Jorge Alcántara-Manzanares y Silvia Medina Quintana

### **Conflicto de intereses**

Las personas autoras declaran no tener conflicto de intereses.

### **Agradecimientos**

Se agradece la colaboración de todas las personas participantes en el estudio.

### **Disponibilidad de datos depositados**

Los datos utilizados en este estudio consisten en transcripciones de las grabaciones de audio obtenidas durante entrevistas en profundidad con participantes menores de edad de entre 14 y 16 años. Debido a la naturaleza sensible de estos datos y a las estrictas normativas de protección de datos personales, no es posible depositar ni compartir públicamente los archivos originales, ya que contienen información que podría comprometer la privacidad y confidencialidad de los participantes. Por este motivo, no se ha realizado el depósito de los datos en ningún repositorio. Para garantizar la transparencia y la reproducibilidad de la investigación, se encuentra disponible, previa solicitud razonada al equipo investigador, una versión anonimizada y resumida de las transcripciones, en la que se han eliminado todos los datos identificativos y sensibles, conforme a la política de datos de la revista y la legislación vigente en materia de protección de datos.

### **Declaración de uso de IA**

Las autoras y el autor declaran que no se ha hecho uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) de manera significativa en ninguna fase del desarrollo de este trabajo. No se ha empleado software de IA para la sistematización de información, el desarrollo de algoritmos, el procesamiento de datos ni para la generación o reformulación autónoma de contenido en ninguna de las secciones del manuscrito. Cualquier revisión realizada se ha limitado a tareas convencionales de corrección tipográfica y mejora de la legibilidad, sin intervención de sistemas automatizados de IA.

## Referencias bibliográficas

- Barredo Hernández, E., Amenabar Perurena, N., y Lareki Arcos, A. 2023. "Grupo focal como técnica de análisis de la actitud y la aptitud del profesorado universitario online ante el alumnado con discapacidad visual." <https://doi.org/10.30827/Digibug.81003>
- Barros, H., y Pinheiro, J. 2020. "Climate Change Perception by Adolescents: Reflections on Sustainable Lifestyle, Local Impacts and Optimism Bias." *PsyEcology* 11 (2): 260–283. <https://doi.org/10.1080/21711976.2020.172865>
- Benavides-Lara, M. A. B., M. P., de Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., y Cazales, V. J. R. 2022. "Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación". *Revista CPU-e*, (34): 163-197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Bianchi, G., Pisiotis, U., y Cabrera, M. 2022. *GreenComp–El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Editado por Y. Punie y M. Bacigalupo.
- Bonil, J., Junyent, M., y Pujol, R. M. 2010. "Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad." *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 7: 198–215. [https://doi.org/10.25267/rev\\_eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2010.v7.iextra.05](https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05)
- Cabnal, L. 2010. "Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala". *Momento de paro Tiempo de Rebelión*, 116 (3): 14-17.
- Celorio, G. y López de Munain, A. 2007. *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Clayton, S. 2020. "Climate Anxiety: Psychological Responses to Climate Change." *Journal of Anxiety Disorders* 74: 102263. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>
- Coffey, Y., Bhullar, N., Durkin, J., Islam, M. S., y Usher, K. 2021. "Understanding Eco-Anxiety: A Systematic Scoping Review of Current Literature and Identified Knowledge Gaps." *The Journal of Climate Change and Health* 3: 100047. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100047>
- Cutts, S. 2012. Man. Disponible en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>
- Díaz Estévez, A. 2019. "Ecofeminismo: Poniendo el cuidado en el centro." *Ene* 13 (4).
- Echegoyen-Sanz, Y., y Martín-Ezpeleta, A. 2021. "A Holistic Approach to Education for Sustainability: Ecofeminism as a Tool to Enhance Sustainability Attitudes in Pre-Service Teachers." *Journal of Teacher Education for Sustainability* 23 (1): 5–21. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0002>
- Foster, E. 2021. "Ecofeminism Revisited: Critical Insights on Contemporary Environmental Governance." *Feminist Theory* 22 (2): 190–205. <https://doi.org/10.1177/1464700120988639>
- Funoll, F., et al. 2021. *Cocinando el ecofeminismo: Ingredientes para aportar a una transición socioecológica*. Magalí Magnani.

- García-Vinuesa, A., Carvalho, S., Meira Cartea, P. Á., y Azeiteiro, U. M. 2021. "Assessing Climate Knowledge and Perceptions among Adolescents: An Exploratory Study in Portugal." *The Journal of Educational Research* 114 (4): 381–393. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1954582>
- Gifford, R., Scannell, L., Kormos, C., Smolova, L., Biel, A., Boncu, S., ... y Uzzell, D. 2009. "Temporal Pessimism and Spatial Optimism in Environmental Assessments: An 18-Nation Study." *Journal of Environmental Psychology* 29 (1): 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.06.001>
- Gonzalez, E. A. 2021. "Una reflexión en relación con la Conservación y la Restauración de Ecosistemas, en la declaratoria de las Naciones Unidas y del programa para el medio ambiente (PNUMA) periodo 2021-2030." *Revista Académica Arjé* 4 (2): 4–8.
- González-Reyes, L., y Gómez-Chuliá, C. 2022. "La Competencia Ecosocial en un Contexto de Crisis Multidimensional." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 11 (2): 29–43. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.002>
- Harrabin, R. 2021. "Climate Change: Young People Very Worried – Survey." *BBC News*.
- Herrero, Y. 2015. "Apuntes Introductorios sobre el Ecofeminismo." <http://boletin.hegoa.ehu.es/mail/37>
- Herrero, Y. 2016. "Economía Feminista y Economía Ecológica, el Diálogo Necesario y Urgente." *Revista de Economía Crítica* 22: 144–161. <https://www.revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/114>
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., ... y van Susteren, L. 2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey." *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hoffmann, T. 2024. "La Ecoansiedad: Desafíos y oportunidades en Latinoamérica para abordar el impacto del cambio climático y las crisis ecológicas globales en la salud mental". *SciComm Report*, 4 (1): 1-17. <https://orcid.org/0000-0002-1826-0877>
- Jiménez Fontana, R., y García González, E. M. 2017. "Visibilidad de la Educación Ambiental y la Educación para la Sostenibilidad en las Publicaciones Españolas sobre Educación Científica." <http://hdl.handle.net/10498/18861>
- Junta de Andalucía. 2023. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA 90: 3.
- Kalina, M. 2020. "The Source of Waste and the End of Waste: Covid-19, Climate, and the Failure of Individual Action." *Detritus* 10 (June): V–VII. <https://doi.org/10.31025/2611-4135/2020.13964>
- Kemkes, R. J., y Akerman, S. 2019. "Contending with the Nature of Climate Change: Phenomenological Interpretations from Northern Wisconsin." *Emotion, Space and Society* 33: 100614. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2019.100614>
- Maiella, R., La Malva, P., Marchetti, D., Pomarico, E., Di Crosta, A., Palumbo, R., ... y Verrocchio, M. C. 2020. "The Psychological Distance and Climate Change: A Systematic Review on the Mitigation and Adaptation Behaviors." *Frontiers in Psychology* 11: 568899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568899>

- Mendías, J. S., Espigares, A. M., y Fernández, S. R. 2025. "Análisis del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA y las TIC: Una Visión del Profesorado mediante Focus Group." *Aula Abierta* 54 (1): 29–37. <https://doi.org/10.17811/rifie.20871>
- Mohd Ali Khan, N. S., Karpudewan, M., y Mohamad Yusoff, I. 2025. "Harnessing Augmented Reality in Climate Change Education to Correct Climate Misconceptions among Secondary School Students." *Environmental Education Research*: 1–20. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2471985>
- Newell, P., Twena, M., y Daley, F. 2021. "Scaling Behaviour Change for a 1.5-Degree World: Challenges and Opportunities." *Global Sustainability* 4. <https://doi.org/10.1017/sus.2021.23>
- Novo Villaverde, M. 2005. "Educación Ambiental y Educación no Formal: Dos Realidades que se Realimentan." *Revista de Educación*.
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., y Middleton, J. 2021. "Anxiety, worry, and grief in a time of environmental and climate crisis: a narrative review". *Annu. Rev. Environ. Resour.* 46: 35–58. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>
- Ogunbode, C. A., Doran, R., Hanss, D., Ojala, M., Salmela-Aro, K., van den Broek, K. L., ... y Karasu, M. 2022. "Climate Anxiety, Wellbeing and Pro-Environmental Action: Correlates of Negative Emotional Responses to Climate Change in 32 Countries." *Journal of Environmental Psychology* 84: 101887. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887>
- Özdem, Y., Dal, B., Öztürk, N., Sönmez, D., y Alper, U. 2014. "What Is That Thing Called Climate Change? An Investigation into the Understanding of Climate Change by Seventh-Grade Students." *International Research in Geographical and Environmental Education* 23 (4): 294–313. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.946323>
- Panu, P. 2020. "Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety." *Sustainability* 12 (19): 7836 <https://doi.org/10.3390/su12197836>
- Puleo, A. H., y Blanco, V. P. 2019. *Claves Ecofeministas: Para Rebeldes que Aman a la Tierra y a los Animales*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Puleo, A. H. 2023. "El ecofeminismo, conciencia feminista profunda de la crisis socioambiental." En *Cuidados y ecofeminismo. Consolidar avances y construir futuros igualitarios en Latinoamérica*, editado por Cecilia Güemes y Francisco Cos Montiel, 25-37. Fundación Carolina.
- Qiu, S., y Qiu, J. 2024. "From individual resilience to collective response: reframing ecological emotions as catalysts for holistic environmental engagement". *Frontiers in Psychology*, 15: 1363418. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1363418>
- Rouhiainen, H., y Haanpää, L. 2024. "The antecedents of adolescents' climate change concern in Cambodia". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 33 (3): 227-244. <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2298072>
- Rubio, E. H. 2020. "La historiografía feminista y los estudios de las ciencias. Nuevos marcos metodológicos". *Investigaciones feministas*, 11 (2). <https://doi.org/10.5209/infe.65873>
- Rozuel, C., y Bellehumeur, C. R. 2022. "Contextualizing Eco-Anxiety and Eco-Anger: Tentative Responses to Visceral and Numinous Emotions." *Journal of Analytical Psychology* 67 (5): 1431–1451. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12870>

- Sharif, A. M., y Irani, Z. 2017. "Policy Making for Global Food Security in a Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous (VUCA) World." *Transforming Government: People, Process and Policy* 11 (4): 523–534. <https://doi.org/10.1108/TG-08-2017-0050>
- Shiva, V., y Mies, M. 2014. *Ecofeminism*. London: Bloomsbury Publishing.
- Soto Kiewit, D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, Ó., Cedeño Rojas, S., y Medina Díaz, R. 2023. "Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar". *Revista Innovaciones Educativas*, 25 (38): 77-96. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Stanley, S. K., Hogg, T. L., Leviston, Z., y Walker, I. 2021. "From Anger to Action: Differential Impacts of Eco-Anxiety, Eco-Depression, and Eco-Anger on Climate Action and Wellbeing." *The Journal of Climate Change and Health* 1: 100003. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100003>
- Svampa, M. 2018. "Imágenes del Fin: Narrativas de la Crisis Socioecológica en el Antropoceno." *Nueva Sociedad* 278: 151–164.
- Trott, C. D., Lam, S., Roncker, J., Gray, E. S., Courtney, R. H., y Even, T. L. 2023. "Justice in Climate Change Education: A Systematic Review." *Environmental Education Research*: 1–38. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181265>
- White, P. J., Ferguson, J. P., Smith, N. O. C., y Carre, H. O. S. 2022. "School Strikers Enacting Politics for Climate Justice: Daring to Think Differently about Education." *Australian Journal of Environmental Education* 38 (1): 26–39. <https://doi.org/10.1017/ae.2021.24>
- Yanniris, C. 2021. "Education for Sustainability, Peace, and Global Citizenship: An Integrative Approach." *Education Sciences* 11 (8): 430. <https://doi.org/10.3390/educsci11080430>
- Yeşilyurt, M., Balakoğlu, M. O., y Erol, M. 2020. "The Impact of Environmental Education Activities on Primary School Students' Environmental Awareness and Visual Expressions." *Qualitative Research in Education* 9 (2): 188–216. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5115>



© 2025 por los autores. Licencia a ANDULI, Editorial de la Universidad de Sevilla. Es un artículo publicado en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia "Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional".