

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA  
(Dir.)

**TRANSFERENCIA Y SOSTENIBILIDAD  
EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**



AQUILAFUENTE  
**A**

  
Ediciones Universidad  
**Salamanca**





TRANSFERENCIA Y SOSTENIBILIDAD EDUCATIVAS  
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA  
Y LA LITERATURA

## CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

DR. ALIN CĂLIN – UNIVERSITATEA ALEXANDRU IOAN CUZA DIN IAȘI (ROMANIA)

DRA. DIMITA KETAN MEHTA – UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

DRA. SUSANA LUGO MIRÓN - NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS (GREECE)

DRA. NOEMÍ PÉREZ PÉREZ – UNIVERSIDADE DE AVEIRO (PORTUGAL)

Carmen Vanesa Álvarez-Rosa  
(Dir.)

TRANSFERENCIA Y SOSTENIBILIDAD  
EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



Ediciones Universidad  
**Salamanca**

# AQUILAFUENTE, 380

©

Ediciones Universidad de Salamanca  
y los autores

1.ª edición: junio, 2025

ISBN: 978-84-1311-940-3 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-941-0 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0380>

Esta monografía ha sido posible gracias al apoyo económico del Vicerrectorado de Docencia e Innovación Educativa y Vicerrectorado de Postgrado y Enseñanzas Propias de la Universidad de Salamanca

Motivo de cubierta: diseñado usando imágenes de Freepik

Ediciones Universidad de Salamanca  
Plaza San Benito s/n  
E-37002 Salamanca (España)  
<http://www.eusal.es>  
[eusal@usal.es](mailto:eusal@usal.es)

*Hecho en UE-Made in EU*

Maquetación y realización:  
Cícero, S.L.U.  
Tel.: +34 923 12 32 26  
37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:  
Nueva Graficesa S.L.  
Teléfono: 923 26 01 11  
Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato  
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

**i** Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

**NC** NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

**ND** SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE  
Unión de Editoriales Universitarias Españolas [www.une.es](http://www.une.es)

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

# Índice

## PRÓLOGO

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE.....	9
---------------------------------	---

## PRESENTACIÓN

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA.....	11
---------------------------------	----

## SECCIÓN I. EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....

15

### *Los ODS en el instituto: historia de una campaña de comunicación*

AMORES SIERRA, M. <sup>a</sup> TERESA.....	17
--	----

### *La lengua como instrumento para la mejora de la comunidad. Un proyecto de aprendizaje-servicio: reviviendo el Barranco de Greppi*

FERRI GARCÍA, M. <sup>a</sup> DEL MAR .....	29
---	----

### *La integración del ODS 13 en la materia de Lengua Castellana y Literatura*

PINDADO GONZÁLEZ, MARTA .....	41
-------------------------------	----

## SECCIÓN II. EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....

51

### *Lo que se dice o se escribe sí importa: propuesta de intervención desde un enfoque EDS para la Educación Superior*

ASENSIO PASTOR, MARGARITA ISABEL.....	53
---------------------------------------	----

### *La integración de los objetivos de desarrollo sostenible en clases de Lengua y Cultura Persas*

BARANI ENTEZARHOJAT, NAZIA .....	65
----------------------------------	----

### *Agua futura mueve molino. Los ODS en la formación de profesores de ELE en Portugal*

CAO, ANA BELÉN Y VÁZQUEZ, IGNACIO .....	73
---	----

### *Objetivos de desarrollo sostenible y enseñanza de la lengua en la formación del profesorado de secundaria*

GARRIDO VÍLCHEZ, GEMA BELÉN Y AIJÓN OLIVA, MIGUEL ÁNGEL .....	85
---	----

<i>Voces por la paz del mundo árabe: una propuesta didáctica transversal basada en los ODS y el ABP</i>	
FERNÁNDEZ FONFRÍA, LIDIA Y GAGO GÓMEZ, LAURA .....	99
<i>La difusión de los ODS a través de las redes sociales en el aula de Lengua Castellana y Literatura: una propuesta didáctica</i>	
MARCET RODRÍGUEZ, VICENTE .....	113
<i>Los ODS a través del cuento hispanoamericano moderno: una propuesta centrada en el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado universitario</i>	
MARTÍN GARCÍA, JORGE .....	125
<i>Objetivos de desarrollo sostenible aplicados al conflicto árabe-israelí: una propuesta didáctica para ELE</i>	
NEVOT NAVARRO, MANUEL .....	139
<i>ODS, humanismo y literatura renacentista: una propuesta didáctica para alumnos universitarios</i>	
PÉREZ MÚGICA, MARÍA CRISTINA .....	147
<i>El mundo que queremos: aprendiendo a expresar volición en la clase de coreano a través de los objetivos de desarrollo sostenible</i>	
RODRÍGUEZ LÓPEZ, ELIA.....	161
<i>Aprendiendo español fines específicos mediante los estudios de casos de Compliance: los objetivos de desarrollo sostenible en el área empresarial</i>	
SAPIÑA, JOAN R.....	173
<i>Lengua y sostenibilidad: las situaciones de aprendizaje como marco de implementación de los ODS para el desarrollo de las habilidades lingüísticas</i>	
SALICIO BRAVO, SORAYA.....	185
<i>Los maestros como catalizadores de una educación para el desarrollo sostenible</i>	
SESEÑA GÓMEZ, MARTA Y GARRIDO VÍLCHEZ, GEMA BELÉN.....	197
<i>La didáctica de la Literatura Infantil para la promoción de los objetivos de la Agenda 2030</i>	
VILLANUEVA-GARCÍA, CARLOS .....	209

## PRÓLOGO

**E**N EL UMBRAL de una nueva era marcada por desafíos globales y transformaciones aceleradas, la educación surge como la herramienta más poderosa para construir un futuro sostenible. Más que un proceso de instrucción, la educación ha de ser considerada como un acto de conexión entre generaciones, disciplinas, culturas y visiones del mundo. En este marco, la transferencia de conocimiento, habilidades y valores ocupa un lugar central, ya que actúa como el vehículo mediante el cual el saber transita del ámbito teórico al práctico, del individual al colectivo y del presente al futuro.

La *transferencia* del conocimiento científico, producto de la investigación, entendida como un proceso de generalización a nuevos contextos y de compartirlo de manera efectiva, es mucho más que un intercambio de información. Es el mecanismo que puede permitir que el aprendizaje se traduzca en soluciones concretas para distintos problemas sociales. Desde una perspectiva educativa, la transferencia no solo conecta a los estudiantes con los contenidos, sino que los vincula con el mundo, con la realidad que les rodea y, sobre todo, con su capacidad para transformarla.

La *sostenibilidad* educativa es otro concepto esencial que nos invita a reflexionar sobre el propósito y la resiliencia de nuestros sistemas educativos. No se trata únicamente de garantizar que la educación sea accesible a todos, sino de asegurar que esta permanezca vigente frente a los retos del futuro. Esto implica diseñar modelos educativos que no agoten los recursos —ni humanos ni materiales—, que fomenten el respeto por el entorno y que generen en los estudiantes una conciencia global y sostenible.

Por ejemplo, una educación sostenible no solo prepara a las personas para enfrentar desafíos como el cambio climático, la desigualdad o la digitalización, sino que también enseña a gestionarlos de forma innovadora y ética. En este sentido, la sostenibilidad educativa es, al mismo tiempo, un fin y un medio: una meta que debemos alcanzar, pero también una filosofía que debe guiar nuestras decisiones educativas desde la base.

Cuando conectamos la transferencia con la sostenibilidad, se abre un horizonte de posibilidades transformadoras. Imaginemos un sistema educativo donde los conocimientos científicos adquiridos a partir de la investigación, se transmitan en el aula y se lleguen a aplicar en proyectos comunitarios que regeneren ecosistemas, promuevan economías locales y fomenten la inclusión social. O un modelo en el que los estudiantes, además de aprender sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), trabajen activamente para alcanzarlos en sus comunidades.

En definitiva, la educación no puede ser un proceso aislado ni autárquico. En su esencia, debe ser un sistema vivo, interconectado, que fluya hacia las esferas donde pueda generar impacto real. Aquí, la transferencia juega un papel crucial: no como un simple acto de entregar saberes, sino como una interacción activa entre quienes enseñan, quienes aprenden y los entornos que juntos moldean.

Educar para la sostenibilidad no es solo preparar a las nuevas generaciones para los retos del mañana. Es comprometerse, aquí y ahora, con un futuro donde la transferencia de saberes se traduzca en acciones que preserven, transformen y mejoren nuestro mundo.

Cuando hablamos de calidad en educación, estamos refiriéndonos a este tipo de orientación del ecosistema educativo hacia el aprendizaje transformador para todos los estudiantes. Este prólogo no solo busca introducir al lector en el espíritu de esta obra, sino invitarlo a reflexionar sobre su propio papel en este proceso, porque la educación sostenible es, ante todo, una responsabilidad compartida.

María José Rodríguez Conde  
*Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*  
*Universidad de Salamanca*

## PRESENTACIÓN

¿Cómo podemos hacer que nuestros estudiantes se sientan conectados con los problemas globales? ¿Cómo podemos utilizar la literatura para fomentar su compromiso social? ¿Cómo podemos incorporar los conflictos sociales de manera crítica en las aulas? En este libro que tiene entre sus manos (o proyectado en un dispositivo electrónico), el lector encontrará respuestas a estas y muchas otras preguntas.

Conscientes de la importancia del compromiso social y la creación de una generación crítica, se ha querido reunir en un único volumen un conjunto de propuestas didácticas e innovadoras que demuestran cómo pueden integrarse los objetivos de desarrollo sostenible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y sus literaturas para potenciar el impacto educativo. Esta monografía es la materialización de los resultados obtenidos del proyecto de innovación y mejora docente *Educación en la sostenibilidad: la inclusión de los ODS en las aulas de Lengua y Literatura* (id2023/062), evaluado con una puntuación de 95 sobre 100 por una comisión externa a la Universidad de Salamanca. En dicho proyecto participaron no solo centros nacionales de distintos niveles educativos, sino también varias instituciones universitarias lusas, con el fin de ampliar su alcance más allá de nuestras fronteras.

El libro es una compilación editada con contribuciones de docentes investigadores con una extensa trayectoria profesional en la enseñanza de la lengua y la literatura y está estructurado en dos secciones. La primera está dedicada a los trabajos diseñados e implementados por los profesores de Secundaria que, dadas las circunstancias contextuales de sus centros, avanzan hacia la educación sostenible, crítica y comprometida con la sociedad. En el capítulo 1, M.<sup>a</sup> Teresa Amores fomenta la reflexión de los ODS a partir de la creación de una campaña de comunicación en el segundo curso de la ESO del instituto IES Germán Sánchez Ruy Pérez (Peñaranda de Bracamonte, Salamanca). Por su parte, M.<sup>a</sup> del Mar Ferri, en el capítulo 2, recoge la experiencia de haber incorporado, mediante un proyecto de aprendizaje-servicio, los objetivos de desarrollo sostenible para la mejora del entorno desfavorecido en el que se ubica el IES Galileo (Almería). Cerrando esta sección, Marta Pindado, en el capítulo 3, presenta una propuesta didáctica en la materia de Lengua Castellana que integra el ODS 13 con el fin de crear conciencia sobre el impacto de los hábitos de consumo juvenil en el cambio climático.

La segunda sección centra su atención sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas universitarias en diferentes titulaciones de grado y de máster. En el capítulo 4, Margarita Asensio aborda, desde los presupuestos del Análisis Crítico del Discurso, una reflexión práctica en torno al reconocimiento de la manipulación mediática. Nazia Barani explora cómo la literatura es empleada como herramienta para enseñar la lengua y cultura persas en el capítulo 5. Siendo conscientes de la problemática del agua, Ana B. Cao e Ignacio Vázquez, en el capítulo 6, presentan una propuesta didáctica aplicada en el máster en *Ensino de Português e de Espanhol* de la Universidade da Beira Interior. En el mismo estadio educativo que la propuesta anterior, Gema B. Garrido y Miguel Ángel Aijón profundizan, en el capítulo 7, en las posibilidades de contribuir al logro de los ODS en las clases de Lengua Castellana a partir de una actividad de observación desarrollada en la asignatura Innovación e Investigación en Lengua Española, perteneciente al Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad de Salamanca. En el capítulo 8, Lidia Fernández y Laura Gago describen el desarrollo y los resultados del proyecto *Voces por la paz en el mundo árabe* en el que integran los ODS 16 y 5. Vicente Marcet, en el capítulo 9, presenta una propuesta de trabajo en la que integrar los ODS y los recursos multimodales de redes sociales e traduce en una buena acogida en el estudiantado de posgrado. En el capítulo 10, Jorge Martín García aborda la comprensión de los ODS a partir de la lectura y análisis de relatos hispanoamericanos modernos. Manuel Nevot, en el capítulo 11, aborda los objetivos sostenibles en las aulas de ELE a partir del conflicto árabe-israelí. Cristina Pérez explora la rentabilidad de las obras literarias renacentistas para conocer el sistema de valores y creencias que pueden ser vinculados con los ODS en el capítulo 12. Elia Rodríguez, en el capítulo 13, acerca al lector a una experiencia docente basada en la sensibilización de los valores de los objetivos de la Agenda 2030 en el contexto del aprendizaje universitario de una segunda lengua, como el coreano. En el capítulo 14, Joan R. Sapiña explora las bondades que ofrecen los objetivos sostenibles en el aprendizaje del español como lengua extranjera con fines específicos a partir de la simulación y estudio de casos relacionados con *Compliance*. Soraya Salicio, en el capítulo 15, propone una experiencia didáctica dirigida a los estudiantes de Maestro en Educación Infantil en la que se conjugan la sostenibilidad y la didáctica de las habilidades lingüísticas. Los alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca también se familiarizaron con los ODS a partir de la experiencia de aula, que explican Marta Seseña y Gema B. Garrido en el capítulo 16. Concluye esta sección el capítulo 17 con el trabajo de Carlos Villanueva-García en el que difunde el diseño de actividades y los resultados obtenidos para la promoción de la Agenda sostenible en el marco de la didáctica de literatura infantil y su enseñanza.

En definitiva, esta monografía es una invitación abierta a todos los agentes del cambio educativo: a los docentes, para que se conviertan en facilitadores del aprendizaje significativo; a los estudiantes, para que asuman su rol como protagonistas del cambio; a los responsables de políticas públicas, para que diseñen sistemas educativos que trasciendan los modelos tradicionales; y a las comunidades, para que reconozcan el poder transformador de la educación en su cotidianidad.

Como coordinadora de esta monografía y en nombre de todos los colaboradores, no deseo finalizar esta presentación sin expresar mi agradecimiento más sincero a todos los organismos de la Universidad de Salamanca que han posibilitado la edición de este volumen: el Vicerrectorado de Docencia e Innovación Educativa, el Vicerrectorado de Posgrado y Enseñanzas Propias de la Universidad de Salamanca, el Departamento de Lengua Española y Ediciones Universidad de Salamanca, con una mención especial, por su estimable apoyo, a M.<sup>a</sup> José Rodríguez Conde, Javier de Santiago Guervós, Jacobo Sanz Hermida y Antonio Sánchez Sacristán.

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA  
*Departamento de Lengua Española*  
*Universidad de Salamanca*



## SECCIÓN I

# EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA



# LOS ODS EN EL INSTITUTO: HISTORIA DE UNA CAMPAÑA DE COMUNICACIÓN

## *SDG IN HIGH SCHOOL: HISTORY OF A COMMUNICATION CAMPAIGN*

MARÍA TERESA AMORES SIERRA  
*IES Germán Sánchez Ruipérez (Salamanca)*  
mteresa.amosic@educa.jcyl.es

### RESUMEN

Los ODS constituyen desde hace años un elemento curricular de gran versatilidad didáctica. Planteados como propósitos de carácter universal, requieren formar parte del conocimiento colectivo y de la práctica individual. De acuerdo con ello, este trabajo pretende narrar y reflexionar sobre la experiencia de crear una campaña de comunicación en torno a los ODS con alumnos de 2.º de la ESO. Se pretendía, por un lado, que el alumnado de secundaria se familiarizara con los objetivos y propusiera medidas que afectaran a su entorno; y, por otra parte, se perseguía activar procesos de búsqueda, manipulación y transferencia de información en diferentes soportes. En el proceso se pusieron en práctica destrezas lingüísticas, se empleó la comunicación mediática para difundir una concreción de los ODS y se promovió la conciencia social de la comunidad educativa.

*Palabras clave:* ODS; secundaria; campaña de comunicación; destrezas lingüísticas y conciencia social.

### ABSTRACT

For years, the SDGs have constituted a curricular element of great didactic versatility. Posed as purposes of a universal nature, they require being part of collective knowledge and individual practice. Accordingly, this work aims to narrate and reflect on the experience of creating a communication campaign around the SDGs with 2nd year ESO students. It was intended, on the one hand, for secondary school students to become familiar with the objectives and propose measures that would affect their environment; and, on the other hand, the aim was to activate processes of search, manipulation and transfer of information in different media. In the process, linguistic skills were put into practice, media commu-

nication was used to disseminate a specification of the SDGs, and social awareness of the educational community was promoted.

*Keywords:* SDG; secondary school; communication campaign; language skills and social awareness.

## 1. INTRODUCCIÓN

EN EL AÑO 2015 NACIONES UNIDAS asumió el compromiso de poner en práctica 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para cumplir con la Agenda 2030. Desde aquel momento, se suceden a nivel mundial políticas que buscan erradicar la pobreza y la desigualdad, así como luchar contra el cambio climático<sup>1</sup>. El compromiso de los gobiernos pasa por adaptar esos propósitos a su contexto y por plantear planes y medidas que contribuyan a su desarrollo.

La educación, en este marco, se presenta como un eficaz acicate para la difusión y la consecución de los ODS<sup>2</sup>. Por una parte, representa por sí misma el ODS número 4 pero, además, se constituye como un vehículo de divulgación e impulso que facilita al alumnado el reconocimiento y la puesta en práctica de estas metas.

A este respecto, este trabajo es una modesta contribución que busca facilitar el conocimiento y la aplicación, a pequeña escala, de los ODS. Para ello, desde la materia de Lengua se ideó un proyecto para 2.º de la ESO que consistía en crear una campaña de comunicación entorno a los ODS. La actividad nos servía también para poner en práctica destrezas comunicativas y para reflexionar sobre estrategias del lenguaje publicitario.

## 2. DESARROLLO DEL PROYECTO

La idea se lanzó en el segundo trimestre a las dos líneas de 2.º de la ESO que mantiene el instituto IES Germán Sánchez Ruipérez en Peñaranda de Bracamonte (Salamanca). Se presentó como una competición entre clases cuyo fin último sería ganar el premio a la mejor campaña de publicidad sobre los ODS. Las dos clases contaban con un total de 19 alumnos cada una, aunque desde el inicio la implicación de varios estudiantes fue deficiente o nula. Esto supuso alguna modificación con respecto al plan inicial y una reducción en el número de participantes: entre 32-36 alumnos trabajaron activamente en todas las fases del proyecto. El público y/o empresa contratante que valoraría las campañas sería la clase de 1.º B de la

<sup>1</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

<sup>2</sup> <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/va/blog/2024/febrero/agenda-2030-educacion.html>

ESO. Los mayores les tendrían que explicar, convencer y ofrecer acciones concretas para que aprendieran y pudieran aplicar medidas relacionadas con los ODS. A esta práctica que pone en relación alumnado de diferentes niveles se le conoce como metodología en cascada y resulta altamente enriquecedora para los agentes implicados.

## 2.1. EVALUACIÓN INICIAL

Antes de comenzar a trabajar, los alumnos de 2.º de la ESO realizaron una encuesta en *Forms* para medir el grado de conocimiento que tenían sobre los ODS. El formulario constaba de 7 preguntas, dispuestas en orden deductivo, que realizaron un total de 34 alumnos. El resumen de los resultados es el siguiente:

Pregunta 1. *¿Has oído hablar alguna vez de los ODS?*

Un 70,6% de los encuestados conocía los ODS y solo un 11,7% reconocía no tener conocimiento sobre ellos. El resto admitía tener una vaga idea sobre los mismos.

Pregunta 2. *¿Qué crees que son y para qué piensas que se crearon?*

De las respuestas se infería que reconocían y desarrollaban el concepto, pues casi todos sabían que eran objetivos de desarrollo sostenible. Por otro lado, las finalidades se distribuían en esencia en dos opciones: i) una visión global en la que los ODS ayudan a construir un mundo mejor (*para ayudar a la gente, para las futuras generaciones, para mejorar el planeta...*); y ii) una percepción limitada mayoritariamente vinculada con el medio ambiente (*para mejorar el medio ambiente, para proteger un poco el planeta...*).

Pregunta 3. *Anota los ODS que conozcas.*

Aproximadamente un tercio de los encuestados no recordaba ningún ODS. Los que sí lo hacían los relacionaban, por frecuencia, con: hambre, pobreza, agua, contaminación e igualdad.

Pregunta 4. *¿Cuál dirías que son los ODS más necesarios en tu contexto?*

Casi la mitad de los alumnos no se atrevió a responder a la cuestión o lo hizo con un «no sé». Las respuestas positivas se relacionaron predominantemente con la contaminación, el medioambiente y la igualdad.

Pregunta 5. *¿Has participado antes en alguna actividad relacionada con los ODS?*

El 50% del alumnado afirmó no haber trabajado en el instituto los ODS. Sin embargo, el resto del porcentaje afirmaba haber tratado los ODS en materias como Biología, Geografía y Tecnología, aunque no recordaban muy bien las actividades.

Pregunta 6. *¿Qué podríamos hacer en la clase de Lengua para conocerlos mejor?*

La mayoría de ellos pensaban que la mejor manera de acercarse a los ODS era con trabajos de investigación. Los otros respondieron con propuestas como vídeos, juegos, redacciones...

Pregunta 7. *Si tuvieras que difundir información sobre ellos, ¿qué canales usarías?*

El 45 % de los encuestados prefirió *Instagram* como vehículo de comunicación, seguido de cerca por la radio. El resto de las respuestas se repartieron entre *X* y un blog.

Las conclusiones que extrajimos de esta encuesta inicial fueron que casi todos los alumnos intuían qué eran los ODS y los caracterizaban como beneficiosos a nivel mundial, pero no habían reflexionado o no podían percibir su impacto en su contexto inmediato; tan solo les atribuían un carácter prospectivo vinculado con medidas relacionadas con el medio ambiente y la igualdad. En cierta medida, los resultados eran positivos para el proyecto: se necesitaba ahondar en los ODS y se confirmaba que los alumnos eran capaces de recordar, aunque fuera de manera superficial, lo que se trabajaba en clase.

## 2.2. ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

El siguiente paso fue constituir las dos agencias de publicidad. Para ello se creó un foro en el aula virtual a través del cual cada clase debía elegir un nombre para su empresa y repartir los cargos más destacados. La actividad pretendía activar el trabajo en equipo y la resolución dialogada de problemas promoviendo consensos. Los hilos creados fueron una oportunidad también para escribir con corrección y adecuación en una plataforma digital. En torno a un 70% del alumnado participó en el blog con una media de dos intervenciones. Los nombres elegidos para las empresas fueron: *Futuro Sostenible* en 2.º A y *Ecofuturo* en 2.ºB.

En cuanto al reparto de cargos, fue fácil nombrar al director general (y presentador de la campaña de comunicación). Los alumnos seleccionados, en ambas clases, destacaban por su manejo de las destrezas orales. Otro de los puestos poco discutido entre el alumnado fue el de director creativo, ya que todos reconocieron a los compañeros que sobresalían por sus dotes artísticas. Ellos fueron los que se encargaron de que hubiera cierta homogeneidad en la creación de los productos publicitarios dentro de cada empresa. Acordaron, por ejemplo, que cada ODS, al menos, debía contar con un cartel y con un marcapáginas.

Seguidamente la profesora, para facilitar la organización, repartió los ODS entre los dos cursos creando grupos de 2 o 3 personas con los que se cubrieron 16 objetivos. El último de ellos, *Alianza para lograr objetivos*, quedó fuera del proyec-

to. Aunque la evaluación del proyecto sería global, cada una de las parejas o de los tríos debía contribuir encargándose de la búsqueda de información entorno al ODS asignado.

Imagen 1. Participación en el foro

## Foros elección nombre y cargos:

---


IES Germán Sánchez Ruipérez
Página Principal
Área personal
Mis cursos
JCYL
CENTRO

---



**Re: En busca del nombre perfecto para la empresa de comunicación**  
de DAVID SANTANA PIERNA - jueves, 18 de abril de 2024, 21:04

Muy buenas a todos, soy David y propongo hacer uso del nombre de ODS, más una palabra en inglés, como puede ser "SAFE" o "SAFETY", dando así una estética moderna e innovadora. Quedaría algo como: ODS SAFE. También, he estado pensando y una idea como "EcoVision" o "EcoFuturo" no estarían mal para llamar la atención y que se interesen por nosotros.

Estoy ansioso escuchar vuestras opiniones e ideas al respecto ^^.

[Enlace permanente](#)
[Mostrar mensaje anterior](#)
[Editar](#)
[Dividir](#)
[Borrar](#)
[Responder](#)



**Re: En busca del nombre perfecto para la empresa de comunicación**  
de DANIEL COLINO GARCÍA - jueves, 25 de abril de 2024, 17:34

A mi me gustaría algo corto y sencillo que involucre nuestro instituto, por ejemplo: Instituto Sostenible Germán Sánchez Ruipérez, no se si os gustaría la idea.

[Enlace permanente](#)
[Mostrar mensaje anterior](#)
[Editar](#)
[Dividir](#)
[Borrar](#)
[Responder](#)

Fuente: Foro del aula virtual de 2.ºB

### 2.3. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto, así, quedaba bosquejado y el alumnado empezaba ya con la fase de investigación, la cual se dirigió proporcionándoles un guion y referencias bibliográficas con las que iniciar el trabajo<sup>3</sup>. Todos los grupos debían seleccionar y contrastar información atendiendo a los siguientes puntos:

- Explicación del ODS partiendo de la página web de la ONU.
- Exposición de datos nacionales y locales relacionados con el ODS en cuestión.
- Medidas de aplicación directa en el entorno inmediato. En este caso, podrían inspirarse en la *Guía de los vagos para salvar el mundo*<sup>4</sup> que ofrece la ONU.
- Recomendación de película, libro, serie o documental que versara sobre el ODS asignado.

<sup>3</sup> Véanse las direcciones electrónicas en el apartado de REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

<sup>4</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/takeaction/>.

- Sugerencias para dar continuidad al desarrollo del ODS el siguiente curso.

Para recoger todos los datos, se creó una tarea en el aula virtual de la clase. La profesora supervisó los documentos y ofreció retroalimentación a los grupos. Las recomendaciones que se hicieron tuvieron que ver con ampliar la información nacional y local o con facilitar o adaptar los datos para que fueran inteligibles y cercanos. No siempre se obtuvo la corrección indicada; se constató que al alumnado le resultaba relativamente sencillo encontrar información, pero les parecía complicado reducir y manipular los datos. Quizás los contenidos que plantean los ODS suponen cierto conocimiento del mundo y son demasiado abstractos para estudiantes de 2.º de la ESO.

#### 2.4. CREACIÓN DE PÓDCAST Y DE PRODUCTOS PUBLICITARIOS

Una vez superada la fase de indagación, era el momento de comenzar con la campaña publicitaria. Aprovechando que el instituto contaba con radio, *El Germán en la Onda*, se pensó que este medio de comunicación sería provechoso para la difusión de la información. Todos los datos localizados sobre los ODS de cada grupo se ajustaron a un guion que la profesora había propuesto. Con la información ordenada e impresa, durante el tercer trimestre se grabaron los pódcast. Los alumnos elegidos como presentadores cada vez se sentían más cómodos en su papel y terminaron dinamizando el contenido de las producciones. La experiencia resultó tan gratificante para el alumnado que no les importó dedicar los recreos a las grabaciones. Ciertamente los resultados, como los propios estudiantes, fueron diversos: desde grupos que locutaron todos los datos de la investigación con una coherencia, cohesión, adecuación y corrección que superaba el nivel académico que se les presupone hasta personas que abandonaron el proyecto y la materia.

Imagen 2. Alumnos de 2.º ESO grabando pódcast



Fuente: elaboración propia

El desarrollo de la campaña de comunicación prosiguió con la creación de marcapáginas y de carteles publicitarios. Antes, a lo largo de varias sesiones, se había trabajado en clase el lenguaje publicitario y los principales recursos y estrategias. Con esos conocimientos, tendrían que elaborar productos que mostrar a los alumnos de 1.º de ESO durante la presentación de la campaña. La mayoría empleó CANVA para la realización de los artículos de promoción comercial.

Imagen 3. Ejemplos de marcapáginas sobre ODS



Fuente: elaboración alumnos 2.º ESO

Imagen 4. Ejemplos de carteles publicitarios sobre los ODS



Fuente: Canva

## 2.5. PRESENTACIÓN DE LA CAMPAÑA DE COMUNICACIÓN

Para evaluar el proyecto y medir su impacto, se pidió la colaboración de los alumnos de 1.º ESO. Este tipo de actividades internivel constituye un estímulo para los estudiantes, ya que los mayores aceptan la responsabilidad que tienen hacia sus iguales más pequeños y tienden a esforzarse, pues saben que su trabajo se tomará como modelo.

Con el propósito de que la evaluación del proyecto fuese lo más objetiva posible, se creó una rúbrica en la que se valoraba la capacidad para explicar y acercar el ODS a la realidad del alumnado, la calidad y la funcionalidad de los productos publicitarios, las estrategias comunicativas para captar la atención del público, la actitud antes el trabajo en equipo y el compromiso social que impone la defensa de los ODS.

Imagen 5. Rúbrica para evaluar la campaña de comunicación

	ODS 1 Pobreza	ODS2 Hambre	ODS 3 Salud	ODS 6 Agua	ODS 7 Energía	ODS 9 Industria	ODS 10 Desigualdad	ODS 12 Consumo.
1. <b>Explican</b> en qué consiste el ODS de manera breve, <b>sencilla</b> y clara.								
2. Me <b>acercan</b> el ODS a Peñaranda o al instituto.								
3. Me ponen <b>varios ejemplos</b> para que yo pueda ayudar a desarrollar este objetivo en <b>mi vida cotidiana</b> .								
4. El <b>cartel</b> que proyectan tiene información que me <b>ayuda a comprender</b> lo que están explicando.								
5. El <b>marcapáginas</b> representa la <b>esencia del ODS</b> .								
6. Los <b>productos</b> presentados me parecen muy <b>bonitos</b> .								
7. Han sido muy <b>originales</b> en la presentación (divertida, entretenida, participativa).								
8. Transmiten la idea de que <b>se llevan bien</b> y de que hacen un <b>buen equipo</b> .								
9. <b>No</b> hay <b>faltas de ortografía</b> en lo que presentan.								
10. Tienen un proyecto que <b>desarrollar el próximo año</b> relacionado con su ODS.								
<b>Total de puntos (0-50):</b>								

1 menor puntuación/ 5 máxima puntuación

Fuente: elaboración propia

Cada una de las clases, por separado, empleó una sesión para exponer su campaña de comunicación. Cada director general introducía los ODS y el alumnado de 1.º de ESO puntuaba del 1 al 5 cada uno de los ítems. Después del conteo, se determinó que 2.ºA había ganado la competición. Las conclusiones que dedujimos del empleo de la rúbrica son las siguientes:

- La mayoría de los valores aportados se ubicaban entre el 3 y el 5. Los alumnos evaluadores empatizaron con sus iguales y tendieron a una apreciación generosa de las exposiciones.

- Las puntuaciones se correspondían, en gran medida, con la valoración que al mismo tiempo fue realizando la profesora; de ahí que consideremos la rúbrica como un instrumento de evaluación fiable y adecuado a la tarea.
- Los ítems que marcaron la diferencia entre las dos clases casi siempre tuvieron que ver con estrategias y actitudes: explicación sencilla, originalidad, trabajo en equipo; es decir, se primaron las habilidades y la puesta en escena por encima del contenido, que se suponía básico en la presentación.

## 2.6. EVALUACIÓN FINAL

Además de establecer como punto de referencia los resultados obtenidos de la rúbrica (heteroevaluación), el alumnado finalizó el proyecto con un formulario en el que reflexionaba sobre el trabajo (autoevaluación). Aunque el número de alumnos que respondió al cuestionario descendió con respecto al inicial –de 34 a 26 respuestas– los datos siguieron siendo representativos:

Al interrogante *¿te ha gustado participar en el proyecto?*, un 73% respondió afirmativamente. Un 27 % coincidía en la aserción, aunque mencionó que cambiaría algún aspecto del proyecto.

Por otro lado, un 96% de los encuestados reconocía que su conocimiento sobre los ODS se había ampliado con el trabajo. Solo un alumno respondía negativamente a la cuestión *¿sabes ahora más sobre los ODS que antes de comenzar el proyecto?*

En cuanto a la pregunta, *¿qué parte del proyecto es la que más te ha gustado?*, un 69,2% apuntaba que había sido la grabación del pódcast; un 11,5% manifestaba que había sido la investigación y otro 11,5% señalaba la creación de productos publicitarios como tarea favorita. Los porcentajes restantes se asociaban con dos alumnos que habían elegido la difusión y el foro de discusión como actividades más interesantes.

A la cuestión de *¿cómo mejorarías el proyecto?*, respondieron con sugerencias relacionadas con destinar más tiempo y sobre todo con equilibrar la participación y los grupos. Otros apelaban a aumentar el esfuerzo personal o a abrir el proyecto a las redes sociales y a otros cursos del instituto.

A modo de reflexión, a la pregunta de *¿crees que es necesario despertar la conciencia social y cumplir con los ODS?*, un 92% respondió asertivamente y solo un 8%, correspondiente a 2 alumnos, rechazó la idea.

Para finalizar la encuesta, se les instaba a escribir *tres cambios* que estuvieran dispuestos a asumir en su día a día que contribuyeran en la consecución de los ODS. La mayoría de sus respuestas estaban relacionadas con la energía asequible y no contaminante (ODS7), con la producción y consumo responsables (ODS

12), con la acción por el clima (ODS 13) y con la vida de ecosistemas terrestres (ODS 15). Las medidas que planteaban se vinculaban con reducir el consumo de agua, papel y luz, reciclar más, usar transporte público, comprar productos locales... Puntualmente se hablaba de evitar peleas, de tratar a las personas con respeto y de donar dinero a asociaciones. A este respecto, el alumnado prefirió acciones medioambientales de bajo coste para ellos que se podían ejecutar en el instituto o en sus casas en detrimento de otras que sentían más ajenas o abstractas por su edad.

### Imagen 6. Ejemplo ítems de evaluación final del proyecto

2. ¿Sabes ahora más sobre los ODS que antes de comenzar el proyecto?

[Más detalles](#)

● Sí	25
● No	1

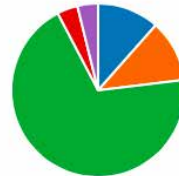


3. ¿Qué parte del proyecto es la que más te ha gustado?

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Investigación	3
● Creación de productos	3
● Podcast	18
● Difusión	1
● Foros/discusión	1



Fuente: Formulario Office Forms

### 3. VALORACIÓN DEL PROYECTO

El balance de este proyecto es ciertamente favorable. Por una parte, con él se han trabajado 15 ODS y se han puesto en funcionamiento casi todas las competencias clave recomendadas por la Unión Europea<sup>5</sup>. Asimismo, de los 27 ítems de evaluación correspondientes a la materia de Lengua en 2.º de la ESO, este proyecto

<sup>5</sup> Se han implementado todas las competencias (CCL, STEM, CD, CPSA, CE, CC y CCEC), salvo la Plurilingüe (CP), ya que el trabajo se ha realizado íntegramente en español.

podría asociarse, al menos, con 12 de ellos<sup>6</sup>. Todo ello lo convierte en un instrumento transversal de aprehensión curricularmente justificado y significativo dentro del curso.

Por otro lado, los objetivos particulares marcados inicialmente se han logrado de manera adecuada. En este sentido, se han desarrollado destrezas lingüísticas (comprensión y expresión escrita y oral); se han puesto en práctica estrategias de búsqueda y manipulación de información digital; y se han favorecido actitudes personales beneficiosas tales como la mediación, la imaginación, la sensibilidad artística, la iniciativa emprendedora, la motivación, el pesamiento crítico y la conciencia social.

Aunque también surgieron cuestiones susceptibles de corrección como el nivel de responsabilidad dentro de los grupos para cumplir con los plazos y las indicaciones pautadas, se concluye la experiencia didáctica con una impresión muy positiva avalada por el trabajo y las reflexiones de los estudiantes.

De hecho, tras la conclusión del proyecto, el alumnado reconoce haber aumentado el conocimiento que tenía sobre los ODS y es capaz de reflexionar e incluso de introducir pequeños cambios que contribuyen en su consecución. Además, para procurar la sostenibilidad, que de manera inherente exigen los ODS, los estudiantes plantearon actividades para el próximo curso que se insta a ver materializadas y que supondrían la continuidad de esta experiencia didáctica y una mayor implicación de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE CASTILLA Y LEÓN. Agenda 2030. <https://www.jcyl.es/web/es/administracionpublica/agenda-2030.html>
- DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria en obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-39-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. *Rincón del Medio Ambiente*. [http://iesgermansanchezruiperez.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=51](http://iesgermansanchezruiperez.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=51)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm>

<sup>6</sup> Criterios 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 6.3, 8.1, 8.3 y 10.2 de 2.º de la ESO, de la materia de Lengua castellana y Literatura. Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria en obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, págs. 49227-49230.

- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Los ODS, una agenda llena de posibilidades didácticas. <https://intef.es/Noticias/los-ods-una-agenda-llena-de-posibilidades-didacticas/>
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Somos periodistas de los ODS. Usando la radio escolar en el aprendizaje de los ODS. <https://intef.es/recursos-educativos/experiencias-educativas-inspiradoras/detalle-experiencias/?id=3677>
- LA MONCLOA. Web oficial del presidente del Gobierno y el Consejo de ministros. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/derechos-sociales-consumo-agenda-2030/paginas/2024/ods-que-es-la-agenda-2030.aspx>
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. Biblioteca de Educación. La Agenda 2030 y el papel de la educación para alcanzar los ODS. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/va/blog/2024/febrero/agenda-2030-educacion.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. Educagob. Portal del Sistema Educativo Español. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>
- NACIONES UNIDAS. Objetivos de desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- NACIONES UNIDAS. Objetivos de Desarrollo Sostenible. La Guía de los vagos para salvar el mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/takeaction>
- RED ESPAÑOLA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (SDSN). <https://reds-sdsn.es>

LA LENGUA COMO INSTRUMENTO  
PARA LA MEJORA DE LA COMUNIDAD.  
UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO:  
REVIVIENDO EL BARRANCO DE GREPPI

*LANGUAGE AS A TOOL FOR COMMUNITY  
IMPROVEMENT. A SERVICE-LEARNING PROJECT:  
REVIVING THE BARRANCO DE GREPPI*

M.<sup>a</sup> DEL MAR FERRI  
*IES Galileo* (Almería)  
mfergar833@g.educaand.es

RESUMEN

En el año 2015 la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible y con ella sus 17 objetivos para la mejora de la vida de las personas, invitándonos a todos a colaborar. En este sentido, el ámbito de la educación se nos antoja como uno de los más apropiados para involucrar a una población joven que será, además, beneficiaria de los resultados que se obtengan. Este trabajo tiene como objetivo recoger la experiencia de la inclusión de las ODS en un aula de Lengua y Literatura, contribuyendo con la materia a la mejora del entorno en el que se ubica el IES Galileo. Nuestra propuesta pedagógica se enmarca en la realización de un proyecto más amplio de aprendizaje-servicio, en el que un grupo de estudiantes trabajará junto a una asociación del barrio de Pescadería para la protección y conservación del patrimonio cultural de su comunidad.

*Palabras clave:* ODS; aprendizaje-servicio; comunicación; TIC; Educación Secundaria.

ABSTRACT

In 2015, the United Nations adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development, which includes 17 goals aimed at improving people's lives and encourages everyone to collaborate. In this context, the educational sector appears particularly appropriate for engaging a young population that will ultimately benefit from the outcomes achieved. This

article aims to document the experience of integrating the SDGs into a Language and Literature classroom, thereby contributing to the enhancement of the environment surrounding IES Galileo. Our pedagogical proposal is part of a broader service-learning project, in which a group of students will collaborate with a neighborhood association in Pescadería to protect and preserve their community's cultural heritage.

*Keywords:* SDG; service-learning; communication; ICT; Secondary Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**L MUNDO CAMBIA. La educación no puede sino ir a la vanguardia de las continuas transformaciones que vivimos y que pretenden, como último fin, un mundo mejor. Ese, sin duda, es el objetivo que planteó la Organización de las Naciones Unidas cuando en el año 2015 aprobó la Agenda 2030, y con ella diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (en adelante ODS) relacionados especialmente con la economía, la sociedad y el medio ambiente. La Agenda 2030 fue aprobada por los 193 Estados miembros, que se comprometieron así a movilizar todos los recursos necesarios para alcanzar los objetivos en un periodo de quince años, en un intento de llegar a su vez a aquellos logros que no pudieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio, fijados para el año 2015. Sin embargo, alcanzar en quince años metas de semejante hondura requiere colaboración, coordinación y la implicación de muchos medios. En este sentido, la educación como transmisora de conocimientos, habilidades y estilos de vida, tiene mucho que decir.

De esta manera, también en la Agenda 2030, la educación se sigue mostrando como la herramienta más poderosa para el progreso personal y colectivo, que nos permite construir sociedades más prósperas, cultas y justas. Fijémonos en cómo, más allá del propio ODS 4, la educación es un factor necesario en la consecución de muchos otros hitos recogidos en los Objetivos. De hecho, la sostenibilidad no podrá ser efectiva si no es mediante su extensión como paradigma y a través de la concienciación y la formación de todos nosotros. Lo mismo podemos decir en la construcción de sociedades más justas, solidarias, que reconozcan la igualdad de las personas, o que apuesten por el avance de una economía sostenible e innovadora. (Martínez-Samper y Vilalta, 2021)

La educación, por tanto, se nos descubre como una especie de metaobjetivo, en tanto que actúa como herramienta indispensable para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 a la vez que forma parte de la propia resolución de la ONU como objetivo en sí mismo, en concreto el ODS número 4. De esta manera, la educación como herramienta estaría luchando para su propia mejora a través de la consecución de los ODS y dicha consecución dará lugar a una herramienta aún más fuerte:

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (un.org, en línea)

Así pues, tenemos la herramienta y toca aprender a usarla. Esa es la tarea que tenemos hoy en día los docentes y los centros educativos de todos los niveles, saber cómo aprovechar todo el potencial de la educación para la contribución a la consecución de los ODS. Un reto que, sin duda, ha de pasar por la implementación de la innovación educativa en nuestras aulas. Nuestra propuesta metodológica se enmarca en una de las más recientes: el aprendizaje-servicio.

### 1.1. LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

El aprendizaje-servicio (en adelante ApS) trata, como nos trasladan de forma muy sencilla García y Sánchez (2017) de «aprender haciendo un servicio en beneficio de otras personas» (p.129), lo cual supone una forma diferente a la tradicional de adquirir competencias y mucho más cercana a la metodología que se propicia a través de las situaciones de aprendizaje. El ApS propone, según Mendía (2012) que «niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y cualquier otro colectivo, se transformen en protagonistas de experiencias solidarias, favoreciendo su desarrollo personal. De este modo, aprenden conocimientos, destrezas y valores fundamentales para su inclusión social desde la experiencia de un servicio comunitario» (p. 79).

No están solos los alumnos en esta aventura. La sociedad tiene un doble papel en la metodología ApS. Por un lado, como receptora de las acciones que se lleven a cabo en los diferentes proyectos; por otro lado, las iniciativas de ApS ‘se desarrollan en colaboración con agentes activos en la comunidad y organizaciones implicadas en el cambio social. Esto permite crear sinergias y enriquecer el llamado «capital social» del centro escolar o de la entidad de educación en el tiempo libre, así como de las personas participantes’ (Mendía, p. 81).

Por su parte, el profesorado se convierte en un agente imprescindible, pues debe actuar como maestro de ceremonias durante todo el proceso. Entre sus quehaceres, Mendía (2012) subraya que el profesorado «plantea los servicios a realizar de una manera más o menos abierta: motiva, dinamiza, problematiza, informa y orienta en la búsqueda de información, facilita herramientas, promueve la reflexión, ayuda a la síntesis, aporta el conocimiento experto, ayuda a la toma de conciencia de lo aprendido en el proceso» (p. 76.), siempre en función de la edad del alumnado y de las características del grupo-clase. Todos estos cometidos se distribuyen entre las

muchas tareas que se deben hacer a la hora de plantear y llevar a cabo un proyecto de Aps. Esta especie de hoja de ruta del ApS podría plantearse, de manera general, tal y como vemos en la siguiente tabla que plantean Puig, Martín y Batlle (2007) y cuyos componentes nos sirven, además, para entender mejor en qué consiste exactamente un ApS:

Tabla 1. Etapas y fases de un proyecto de aprendizaje-servicio

P R E P A R A C I Ó N	<b>ETAPA 1</b> ELABORACIÓN DEL BORRADOR	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir por dónde empezar</li> <li>2. Analizar cómo está el grupo y cada uno de sus miembros</li> <li>3. Determinar un servicio socialmente necesario</li> <li>4. Establecer los aprendizajes vinculados al servicio</li> </ol>
	<b>ETAPA 2</b> RELACIONES CON ENTIDADES SOCIALES	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Identificar a las entidades con las que colaborar</li> <li>6. Plantear la demanda y llegar a un acuerdo.</li> </ol>
	<b>ETAPA 3</b> PLANIFICACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Definir los aspectos pedagógicos</li> <li>8. Definir la gestión y la organización</li> <li>9. Definir las etapas de trabajo con el grupo</li> </ol>
R E A L I Z A C I Ó N	<b>ETAPA 4</b> PREPARACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Motivar al grupo</li> <li>11. Diagnosticar el problema y definir el proyecto</li> <li>12. Organizar el trabajo que se llevará a cabo</li> <li>13. Reflexionar sobre los aprendizajes de la preparación</li> </ol>
	<b>ETAPA 5</b> EJECUCIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Realizar el servicio</li> <li>15. Relacionarse con personas y entidades del entorno</li> <li>16. Registrar, comunicar y difundir el proyecto</li> <li>17. Reflexionar sobre los aprendizajes realizados</li> </ol>
	<b>ETAPA 6</b> CIERRE	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. Reflexionar y evaluar los resultados del servicio realizado</li> <li>19. Reflexionar y evaluar los aprendizajes conseguidos</li> <li>20. Proyectar perspectivas de futuro</li> <li>21. Celebrar la experiencia vivida</li> </ol>
EVALUACIÓN	<b>ETAPA 7</b> EVALUACIÓN MULTIFOCAL	<ol style="list-style-type: none"> <li>22. Evaluar el grupo y a cada uno de sus miembros</li> <li>23. Evaluar el trabajo en red con las entidades sociales</li> <li>24. Evaluar la experiencia como proyecto de ApS</li> <li>25. Autoevaluarse como persona educadora</li> </ol>

Fuente: Puig, Martín y Batlle (2007)

Nuestra propuesta didáctica se enmarca en un proyecto de ApS que se lleva a cabo en el IES Galileo en el curso 23-24 por primera vez, a cargo de la profesora Carmen Marqués Gaona. El proyecto se denomina «Reviviendo el Barranco de Greppi» y consiste en que un grupo de alumnos adecuen para su uso una plaza del barrio, cercana a nuestro centro, conocida como Barranco de Greppi, que se encuentra en malas condiciones desde hace tiempo. Se trata de arreglarla en varias fases, mejorando y promoviendo un lugar de reunión de los vecinos a través de acciones como limpieza de la plaza, trazado de planos, pequeña obra civil, jardinería, cartelería, etc. Como hemos visto en la tabla anterior, aunque el objetivo es la plaza, antes de llegar a ello, tienen lugar un buen número de actividades que implican una estrecha relación con el barrio y sus habitantes y un ejercicio de reflexión por parte de los alumnos en torno a todas las actividades que realizan, y que no responden a las propias de una clase tradicional. Sin duda, el éxito del proyecto, el primero de estas características que se lleva a cabo en el centro, se debe al trabajo colosal que realiza Marqués para llevarlo a cabo. Sus alumnos, una clase de 3º ESO, motivados por el entusiasmo y la dedicación de su profesora, alcanzan todos los objetivos propuestos. Sin embargo, el hecho de que el ApS llegue a buen término no garantiza su buen funcionamiento siempre ni supone un cheque en blanco para su implantación definitiva:

Introducir proyectos de este tipo en los centros educativos significa abordar tres aspectos clave: la innovación, el reconocimiento y la implantación. Por un lado, el aprendizaje servicio supone innovación porque [...] se debe impulsar la realización de experiencias que supongan algún cambio en relación con lo que ya se lleva a cabo. Por otro lado [...] el reconocimiento explícito y activo de su existencia por parte del claustro y del equipo directivo y [...] su incorporación en el proyecto educativo de centro [...]. Finalmente, [...] disponer un conjunto de elementos organizativos que permitan su pervivencia y continuidad: situar la actividad en un espacio curricular del horario, disponer de instancias de programación y evaluación, institucionalizar la figura del referente de los proyectos y disponer de algunos recursos y organizarlos debidamente para la realización de la experiencia innovadora. (Puig *et al.*, 2011, p. 60).

El esfuerzo merece la pena. El ApS es un instrumento poderoso con el que mejorar la sociedad. Recuerda Mendía (2012) que se torna imprescindible ya «para el desarrollo de las competencias básicas» (p. 76) y, además, «nos proporciona innumerables contextos en los que desarrollar los aprendizajes» (p. 76). Y es que a la hora de hablar del ApS y su auge en los últimos años, «descubrimos con frecuencia que, en gran medida se debe a los beneficios que aporta al ámbito educativo debido a su potencial para la construcción del aprendizaje en primera persona fomentando el compromiso, la ética y la responsabilidad social» (García y Sánchez, 2017, p. 130). En definitiva, subraya Mendía (2012), «el Aprendizaje-Servicio es un modelo

educativo en clave de solidaridad. Promueve los valores cívicos y una cultura emprendedora, favoreciendo una participación ciudadana responsable en la atención a las necesidades de la comunidad» (p. 79).

Finalmente, el contexto en el que se lleva a cabo un proyecto es indispensable, como hemos visto, para una buena elección del objetivo, una adecuada planificación y un desarrollo apropiado. El IES Galileo se ubica en el barrio de Pescadería, situado junto al puerto de Almería. Se trata de un centro de tamaño medio, con unos 600 alumnos aproximadamente -entre ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos- y un claustro formado por unos 80 profesores. El centro se localiza en una zona ERACIS+, es decir, con necesidades de transformación social, debido en parte a un nivel sociocultural bajo, una tasa alta de paro y, dicho de forma un tanto simplificada, muchas necesidades, no solo materiales. De todos estos aspectos, se derivan las particularidades de nuestro centro educativo: el IES Galileo está catalogado como centro de difícil desempeño y tiene asignado un programa de Compensación educativa. Aunque en los últimos años el alumnado de origen árabe va incrementándose, podemos decir que nuestros estudiantes son, en un porcentaje todavía amplio, de etnia gitana, lo que nos permite disfrutar de una cultura enriquecedora a la vez que nos obliga a luchar contra algunas situaciones que nos gustaría erradicar, tales como un alarmante absentismo, un muy común abandono temprano de los estudios y un alto porcentaje fracaso escolar.

En este sentido, resulta imprescindible convertir nuestro centro en una referencia para nuestros alumnos, un entorno seguro en el que adquirir conocimientos, pero también valores que les permitan emprender una vida adulta satisfactoria. Metodologías como la del aprendizaje-servicio suponen para nosotros, por tanto, un valioso recurso para dar un paso más en nuestro objetivo.

## 2. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: COMUNICANDO PARA EL IES GALILEO

En Andalucía, la Orden de 30 de enero indica que «el objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas» (p. 191). Este objetivo, que es el primero que aparece al hablar de la materia, nos obliga a potenciar en nuestras clases el uso de la lengua con un propósito que va más allá de la mera comunicación y que está en clara relación con las metas de las Naciones Unidas en su ODS 4. En este sentido, el diseño de una situación de aprendizaje que relacione el uso del lenguaje con la mejora de una pequeña plaza cercana a nuestro centro parece cumplir este objetivo con creces.

Los alumnos tendrán que poner en práctica sus destrezas comunicativas a través de textos multimodales, no tanto para demostrar un aprendizaje como para darle a este una utilidad en beneficio de su entorno, de sus vecinos y de ellos mismos.

## 2.1. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Con esta situación de aprendizaje se pretende que el alumno trabaje la elaboración de textos multimodales tanto orales como escritos, una de las destrezas que más cuesta a los alumnos. Lo hemos enfocado hacia las redes sociales y medios de comunicación por ser un centro de interés de los jóvenes. La situación de aprendizaje parte del proyecto de aprendizaje-servicio anteriormente descrito, cuyo objetivo final es mejorar una infraestructura del barrio en el que se ubica el centro. Los alumnos de 4.º de ESO deben ocuparse de la difusión del proyecto (en la tabla anterior, fase 16: registrar, comunicar y difundir el proyecto) realizando toda una campaña de publicidad. Así pues, entre sus actividades está la de elaborar cartelería informativa en la plaza, cuñas publicitarias, podcast y difusión en redes sociales. Esto conlleva no solo la redacción en sí, sino también un conocimiento profundo desde la raíz de este proyecto: conocer en qué consiste un proyecto de aprendizaje-servicio, estudiar qué es la Agenda 2030 y qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como los tipos que hay, para centrarse después en los que se trabajan en el proyecto ApS. Además, tendrán que conocer bien las acciones llevadas a cabo para así poder realizar la campaña de publicidad con el objeto de darle la mayor difusión posible en el centro y el barrio. Finalmente, deben conocer las técnicas de comunicación de distintos medios, prensa escrita, radio y redes sociales, así como demostrar destreza en el uso de plataformas digitales, de diseño, colaborativas, que serán la base de buena parte de su trabajo.

## 2.2. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

El desarrollo de la situación de aprendizaje «Comunicando para el IES Galileo» se lleva a cabo a lo largo de 12 sesiones que se planifican de acuerdo a un plan de trabajo dividido en varias fases. Lo que se hace en primer lugar es dividir la clase en grupos porque cada uno de ellos se va a encargar de un aspecto comunicativo. De esta forma, obtenemos cuatro grupos que se repartirán el trabajo de la campaña de comunicación. Queremos que el proyecto ApS, del que el centro está tan orgulloso, llegue a cuantas más personas mejor, por lo que hay que darle mucha difusión. De esta forma, un grupo se encargará de cartelería promocional que se colgará en el entorno; otro de las redes sociales; el tercer grupo se encargará de elaborar un vídeo promocional y el cuarto y último grupo grabará un podcast. Una vez los alumnos se adscriben al grupo cuyo trabajo más les interesa, les explicamos el desarrollo del

proyecto y presentamos las distintas fases, así como la labor de cada grupo. Todo esto se recoge en una presentación sencilla elaborada a través de la plataforma de diseño Canva. Esta presentación, junto con toda la información de esta situación de aprendizaje, véase, las fases del proyecto, la evaluación, infografías informativas, recursos, herramientas de trabajo, etc. está disponible para el alumnado a través de un Padlet disponible en <https://acortar.link/uQhfgb>

En cuanto a las fases de desarrollo del trabajo, establecemos también cuatro fases:

- La primera de ellas consiste en una aproximación al contexto del proyecto: así, durante tres sesiones de trabajo, los alumnos buscarán información sobre la Agenda 2030 y sobre un ODS en concreto que se le ha asignado a cada grupo de los cuatro que se trabajan en el proyecto ApS (4, 10, 11 y 17). Se trata de que profundicen en cada una de ellas y las conclusiones las presenten de forma oral a sus compañeros, a través de alguna herramienta de diseño tipo Canva o Genial.ly
- La segunda fase pretende la profundización en el proyecto de ApS que se está llevando a cabo en el centro y cuyos distintos aspectos serán el objeto de trabajo de los alumnos de 4.º. Se lee por grupos el dossier del proyecto y se realiza una entrevista con la coordinadora del mismo para que explique en qué consiste este y qué aspectos interesa resaltar en la campaña de difusión que vamos a realizar. La duración de esta fase es corta, solo una sesión
- La tercera fase consiste en el diseño por parte de cada grupo de su parte de la campaña de difusión y la cuarta llevar a cabo ese plan de trabajo elaborado. Se trata de hacer una puesta en común, ver las acciones que se van a llevar a cabo y cómo las van a realizar los grupos. En este punto nuestra situación de aprendizaje se convierte en cuatro proyectos diferentes, pues cada grupo tiene una labor muy dispar. Así, mientras unos diseñan cartelera, buscan información y redactan como transmitirla, otros deben asistir a las salidas que se hacen al barranco de Greppi para documentarlo y difundirlo en redes sociales, usando un lenguaje apropiado al tema tratado, pero también acorde al medio. Por otro lado, otro grupo tendrá que registrar en imágenes todo lo que va sucediendo tanto en el centro como en la plaza. A partir de ellas creará un vídeo que también tendrá un lenguaje propio, el audiovisual, pues se trata de comunicar todo el recorrido del ApS, desde su mero planteamiento hasta el logro de su objetivo, y hacerlo a modo de historia, de crónica, de reportaje, etc. Por su parte, el grupo del podcast deberá hacer otra cosa totalmente diferente a lo anterior, en su caso, realizar una grabación que transmita también lo que ha sido el proyecto ApS. Para ello podrán usar todos los recursos radiofónicos que consideren: entrevistas, testimonio de alumnos o de vecinos, hasta incluso algo de publicidad. Ambas fases son las que más

tiempo van a abarcar, unas 9 o 10 sesiones, aunque está claro que necesitarán también hacer un trabajo al margen de las clases de nuestra materia, pues en la mayoría de los casos deben estar muy presentes mientras tiene lugar el proyecto en la propia plaza. Además, es en estas dos fases en las que más recursos tecnológicos se van a utilizar, pues aquí tendrán que desplegar todos sus conocimientos y echar mano de todos los recursos que estén a su alcance para realizar un buen trabajo.

Imagen 1. Diapositiva de la presentación del proyecto  
«Comunicando para el IES Galileo»



Fuente: elaboración propia

### 2.3. EVALUACIÓN

Un proyecto de innovación no puede evaluarse a la manera tradicional. Huelga decir que no vamos a realizar un examen ni a preguntar a nuestros alumnos qué saben sobre comunicación en redes sociales, plataformas de diseño o la Agenda 2030. Se trata de comprobar si han sido capaces de describir la situación ante la que se encontraban; si han sabido definir los objetivos a alcanzar; si han establecido metas; si han logrado comunicar adecuadamente, etc. Para ello hemos usado dos instrumentos de evaluación: la rúbrica y las listas de cotejo. Ambos documentos pueden encontrarse en el enlace al Padlet que hemos indicado anteriormente porque consideramos muy interesante que el alumnado conozca qué objetivos se considera importante que alcancen. Para la elaboración de los instrumentos de evaluación, pero también para el diseño de las tareas se tienen en cuenta los criterios de

evaluación marcados por la ley. La relación entre tareas y criterios debe estar muy presente, como se puede ver en el siguiente documento, elaborado para la planificación de la situación de aprendizaje.

Imagen 1. Rúbrica del proyecto «Comunicando para el IES Galileo»

TAREA	CRITERIOS EVALUACIÓN	AGRU-PAMIENTO	N.º SESIONES	HERRAMIENTA SUGERIDA
Búsqueda de información de su ODS, relacionada con el proyecto base.	6.1. 6.2. 6.3.	Estilo agrupado	2 sesiones	Webs relacionadas (en Padlet) Portátil o tablet
Exposición de ODS a sus compañeros.	3.1 3.2.	Estilo agrupado	1 sesión	Canva/Genial.ly Pizarra digital
Puesta en común. Diseño campaña de difusión del proyecto ApS. Diseño de su tarea concreta dentro de la campaña.	3.2. 4.1 10.2.	Estilo seminario	2 sesiones	Documento colaborativo en Drive
GRUPO 1: Exposición escrita del desarrollo completo del proyecto ApS. Diseño de Cartelería	2.1. 2.2. 3.1. 3.2. 4.2. 5.1. 5.2. 6.1. 6.2.. 6.3. 9.1. 9.2. 10.1. 10.2.	Estilo agrupado	7 sesiones	Doc. colab. Drive Portátil o tablet Genial.ly/Canva
GRUPO 2: Difusión en redes sociales de las distintas etapas del proyecto ApS.		Estilo agrupado	7 sesiones	Doc. colab. Drive Google Calendar Portátil o tablet Hootsuite y Canva
GRUPO 3: Grabación de podcast con exposición y entrevistas a los responsables y participantes en el proyecto de aprendizaje-servicio.		Estilo agrupado	7 sesiones	Doc. colab. Drive Portátil o tablet Audacity e Ivoox
GRUPO 4: Grabación y edición de video sobre el desarrollo de aprendizaje servicio.		Estilo agrupado	7 sesiones	Doc. colab. Drive Portátil o tablet Clipchamp/Capcut

Fuente: elaboración propia

## 2.4. CONCLUSIONES

Las metodologías innovadoras están más que asentadas en nuestro sistema educativo y, aunque las circunstancias de los centros a veces no invitan a emplearnos en ellas a fondo, son precisamente los alumnos que estudian en centros como el IES Galileo los que más lo necesitan. Explica Martín Vegas (2023) que las conclusiones de la mayoría de las investigaciones sobre los estudios de gramática subrayan «la simplicidad de los ejercicios propuestos debido a su descontextualización y a su falta de conexión con las funciones comunicativas» (p. 252). Probablemente un alumno complicado no va a realizar una actividad gramatical de un libro, pero si le damos el contexto y lo invitamos a «hacer», la motivación sea mayor y consigamos algo más. No debemos olvidarnos de que nuestra labor es educar personas competentes capaces de transformar el mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA GARCÍA, M. y SÁNCHEZ CALLEJA, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2023). ¿Conocer la gramática de la lengua permite comprender mejor los textos? Trabajo de investigación en el marco de la Agenda 2030. En C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (págs. 249-264). Ediciones Universidad Salamanca.
- MARTÍNEZ SAMPER, P. y VILALTA, J. M. (2021). La educación como pilar de la Agenda 2030. Evolución y perspectivas en el contexto de la crisis de la pandemia de la Covid-19. *Revista digital Ideas (49). La agenda 2030: transformemos el mundo ante la emergencia planetaria*. <https://revistaideas.cat/es/la-educacion-como-pilar-de-la-agenda-2030/>
- MENDÍA GALLARDO, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- NACIONES UNIDAS (2024, 30 de mayo). Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4. Educación de calidad. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ORDEN de 30 de mayo por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, de 2 de junio de 2023.

- PUIG, J.M., MARTÍN, X. y BATLLE, R. (2007). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Zerbikas Fundazioa. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>
- PUIG ROVIRA, J. M., GIJÓN CASARES, M., MARTÍN GARCÍA, X. y RUBIO SERRANO, L. (2011) Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.

# LA INTEGRACIÓN DEL ODS 13 EN LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

## *THE INTEGRATION OF SDG 13 INTO THE SUBJECT OF SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE*

MARTA PINDADO GONZÁLEZ  
*IES Alonso de Madrigal (Ávila)*  
mpindadogo@educa.jcyl.es

### RESUMEN

Tras la realización y puesta en práctica de una unidad didáctica que tiene como objetivo concienciar a los alumnos sobre la importancia de modificar nuestros hábitos de conducta, para entre todos, conseguir una sostenibilidad más efectiva, hemos observado que los hábitos de consumo de cada uno de nosotros afectan seriamente al cambio climático. Si desde todas las etapas educativas integramos estos contenidos y potenciamos el conocimiento de los ODS, lograremos un mejor comportamiento en sociedad. Tras analizar los resultados de la presente unidad podemos afirmar que un comportamiento más sostenible es posible si nos informamos y tenemos voluntad de cambio.

*Palabras clave:* sostenible; conocimiento; departamento de lengua; ODS.

### ABSTRACT

After the implementation of a didactic unit that aims to raise awareness among students about the importance of changing our behavioral habits, to achieve a more effective sustainability, we have observed that the consumption habits of each of us seriously affect climate change. If we integrate these contents from all educational stages and promote the knowledge of the SDGs, we will achieve a better behavior in society. After analyzing the results of this unit, we can affirm that a more sustainable behavior is possible if we are informed and have the will to change.

*Keywords:* Sustainable; Knowledge; Language Department; SDGs.

## 1. INTRODUCCIÓN

UNO DE LOS OBJETIVOS de la Educación Secundaria Obligatoria establecida en su currículo es la de formar en los derechos humanos, por lo que los docentes necesitamos transmitir valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia... Estos valores se integran en la Agenda 2030, formada por los 17 Objetivos de desarrollo Sostenible.

Así, uno de los principales retos en nuestra aula ha sido profundizar en los ODS, específicamente en la interrelación entre objetivo 13, acción por el clima, y el objetivo 12, producción y consumo responsable, intentando despertar en ellos la empatía aplicándolo a los contenidos de la materia, en concreto a la exposición: definición, clasificación y organización.

Hemos tratado de aumentar el conocimiento que tienen los alumnos acerca de las consecuencias negativas del cambio climático, concienciar a los alumnos sobre el efecto negativo que tienen nuestras actividades diarias en la huella colectiva del planeta y sensibilizar sobre el impacto negativo de nuestros hábitos de consumo e Informar sobre los desastres ecológicos que son consecuencia de cambio climático. Se han trabajado las siguientes competencias clave: Competencia en Comunicación lingüística (CCL), Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) o, Competencia digital (CD), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) o, Competencia emprendedora (CE) o, Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC).

Con esta pretensión se han diseñado actividades que permitan avanzar al alumnado en más de una competencia al mismo tiempo; a saber:

- a) Lectura y análisis de diferentes tipos de textos
- b) Exposiciones orales
- c) Realización de trabajos en grupo
- d) Práctica de la autoevaluación
- e) La búsqueda de información en la biblioteca de aula o digital, el uso de medios digitales

Para que la metodología resulte eficaz hay que considerar el tiempo del que se dispone en la clase. Nuestra asignatura posee cuatro horas a la semana, así, el tiempo disponible para el desarrollo de la unidad didáctica oscilaba entre 8 y 10 horas de clase. Comenzamos con la lectura de un texto seleccionado específicamente para acercarnos al mundo de los ODS y activar sus conocimientos previos. Después, a partir de la explicación del profesor acerca de las características de la exposición y la presentación de una infografía se enlazó los contenidos de esta con los objetivos de desarrollo sostenible. Se trabajó con diferente material (de texto, audiovisual, inter-

net). En las sesiones siguientes se facilitaron a los alumnos unas fichas de trabajo para completar la formación. La tarea final fue la exposición por grupos previamente establecidos delante del grupo clase, cuya actividad se cerró con debate entre todos los compañeros.

Con método inductivo e indagatorio, tratamos varios conceptos como los siguientes:

- El significado de objetivo 13 «Acción para proteger el clima» y, sobre todo, la necesidad de tomar medidas urgentes para hacer frente al cambio climático y reducir en lo posible sus consecuencias.
- El significado del cambio climático asociado a otros conceptos como calentamiento global, huella ecológica y desigualdades entre países.
- El desarrollo sostenible.

## 2. DESARROLLO

Este apartado contiene la información relativa a los recursos y organización de espacios, y a la planificación por sesiones de los contenidos anteriormente planteados.

### 2.1. RECURSOS Y ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS

El espacio utilizado fue el aula asignada al curso de 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria-Formación Profesional Básica, organizado en forma de U para favorecer la comunicación entre los alumnos. Ahora bien, en algunas actividades se hizo agrupamientos flexibles de dos, tres o cuatro miembros.

En cuanto a los recursos, distinguimos dos tipos. Por un lado, los propios del alumno, esto es, el cuaderno de clase, el libro de texto asignado por el departamento, una selección de textos y actividades realizadas por el profesor, mapas conceptuales, imágenes, vídeos e información adicional. Por otro, los recursos tecnológicos con los que cuenta el centro educativo, a saber: aula de informática del que los profesores pueden disponer bajo petición. Además, en la biblioteca hay varios ordenadores a disposición de los alumnos. Junto a ello, se trabaja activamente a través de la plataforma educativa Teams y con los ordenadores y proyectores de aula.

### 2.3. DESARROLLO DE LAS SESIONES

Los contenidos se han dividido en cuatro secuencias didácticas a lo que hay que añadir una sesión inicial de lectura y un taller final de gamificación. La duración

de cada una dependerá de la complejidad de los contenidos y de la asimilación de estos.

A) Sesión inicial: Lectura (1 hora)

Presentamos a los alumnos una lectura que se ha seleccionado teniendo en cuenta su relación con los ODS y los intereses manifestados por los alumnos (*La tierra de Ana*, Jostein Gaarder). A partir de ella se plantearán unas cuestiones que deberán resolver en el cuaderno, para observar su comprensión, sus conocimientos previos y su opinión acerca del tema.

Tras la realización de este primer acercamiento se realiza un pequeño diccionario de aula para ir asimilando los conceptos clave para la consecución de nuestro objetivo. A partir de este momento se comenzará la observación de los conocimientos y la sensibilidad que muestran los alumnos ante el tema.

B) Sesión dos: Exposición (1 hora)

Se trabaja el contenido relacionado con la exposición con diferentes actividades de motivación, reconocimiento, aplicación generalización y aplicación tal y como se especifica en los materiales complementarios.

Se proyecta una infografía con las características del contenido que los alumnos copian en su cuaderno y que el profesor explicará con detenimiento.

C) Sesión tres: Léxico (1 hora en el aula de informática)

Se ofrecerá a los alumnos el visionado de un material audiovisual relacionado con los contenidos de los ODS. El objetivo es que los alumnos se familiaricen con el vocabulario y creen en su portfolio un «diccionario ecológico y sostenible básico». Como el tema es muy amplio lo hemos acotado en el impacto de nuestros hábitos de consumo en el medio ambiente. Después del visionado se les permitirá que busquen la información necesaria para ello. Se les facilitará un cuestionario para evaluar ese impacto y para invitarles a la reflexión.

D) Sesión cuatro: Comunicación (1 hora)

En este apartado prestaremos atención a la búsqueda de información sobre el contenido que deben trabajar en la última sesión en la que deberán realizar una exposición centrada en el ODS 13, acción contra el clima y el ODS 12, producción y consumo responsable.

E) Sesión cinco: Redacción, maquetación y práctica (2 horas)

En esta sesión los alumnos, en los grupos previamente establecidos realiza la ordenación del material de su exposición. Previamente, se les facilitó una infografía con los pasos que debían seguir: *Preparación* (revisión, selección y práctica de la presentación oral para asegurar una comunicación clara y afectiva), *Estructura* (introducción, desarrollo, discusión y conclusiones), *Evaluación de la calidad de la información* (análisis del impacto potencial de la exposición en la sensibilización y motivación para tomar medidas concretas en relación con el consumo sostenible y

el cambio climática), *Interacción con el público* (fomentar la participación, escuchar y responder preguntas, animar a compartir experiencias, recopilar retroalimentación del público...).

F) Sesión seis: Exposición y observación crítica (2 horas)

Se realizan las diferentes exposiciones de cada uno de los grupos y se pasará el cuestionario de evaluación. Qué duda cabe que esta es la actividad que más ayuda a nuestra investigación sobre el conocimiento, la percepción y sensibilización ante el tema.

G) Sesión siete: Taller de gamificación (1 hora)

Al final de la propuesta didáctica, para valorar la adquisición de los saberes conceptuales, los alumnos se dividirán en dos grupos, tal y como hacemos al finalizar cada unidad, para crear un Kahoot centrándose en los objetivos de esta unidad didáctica.

H) Sesión siete: Evaluación

Son tres los ámbitos propuestos para la evaluación de la propuesta: la relación entre producción y consumo responsables en la acción climática, la utilidad del trabajo en el aula y el trabajo individual como cambio de hábito.

H.1) Relación entre producción y consumo responsables en la acción climática

Tras completar el visionado de uno de los vídeos de concienciación la propuesta es evaluar la comprensión de la relación entre ODS 12 y ODS 13, evaluar si los alumnos entienden cómo la producción y el consumo responsables impactan en la acción climática. Para ello hemos realizado acciones concretas, como enseñar que se pueden implementar prácticas responsables en el consumo y la producción para mitigar el cambio climático, y analizar su nivel de compromiso.

Establecimos un debate grupal para facilitar el intercambio de ideas y realizamos una serie de actividades en grupo para profundizar en la comprensión de esas ideas. En este sentido, antes del visionado la mayoría de ellos participantes tenía un conocimiento superficial del tema y no comprendían la interrelación entre el consumo responsable y la acción climática. Tras realizar el visionado y el debate se observó un aumento significativo en la comprensión de cómo los hábitos de consumo afectan al cambio climático. Además, los alumnos señalaron prácticas específicas que contribuyen a conseguir ambos objetivos.

Este cambio de percepción de los alumnos nos indica que es necesario seguir con la tarea docente de difusión dentro del aula, y que no es una tarea privativa del área de ciencias, sino que desde cualquier materia se puede contribuir a concienciar al alumnado de que las pequeñas acciones de la vida diaria pueden tener un gran impacto en el medio ambiente.

Respecto al cambio de actitud, se observó un aumento en el compromiso con adoptar prácticas más sostenibles, así se ofrecieron ejemplos de acciones concretas

que algunos alumnos propusieron copiar de aquellos más concienciados: reducir el uso de plásticos ( por ejemplo utilizando botellas de más de un uso), decantarse por productos orgánicos y de procedencia cercana para evitar la contaminación del transporte, hablar en los hogares sobre la necesidad de mejorar la eficiencia energética en la medida de las posibilidades de cada familia... y otras acciones más extendidas actualmente como reducir el desperdicio de alimentos, proporcionar una nueva vida a los objetos ( esta medida es una de las más repetidas y los alumnos se muestran partidarios a comprar y vender sus cosas en plataformas de segunda mano como Vinted, Wallapop...).

El cambio de actitud se notó también en las reflexiones escritas que aportaron los alumnos donde la mayoría hacía referencia a la importancia de la educación y concienciación continua sobre estos temas, señalando la intención de compartir lo aprendido en el entorno familiar y el círculo de amistades, e incluso algún alumno se mostró partidario de obtener más información sobre los grupos de activismo. Por lo que podemos resumir su compromiso en diferentes puntos:

- Movimiento y activismo.
- Estilo de vida sostenible: reducción del consumo y desperdicio (minimizando el desperdicio de alimentos y potenciando la reutilización y el reciclaje de alimentos) Consumo responsable (compras conscientes y moda sostenible), movilidad sostenible (uso de transporte público, bicicletas, compartir coche...), alimentación sostenible...
- Educación y difusión: fomentar el uso eficiente de los recursos (ahorro de agua, ahorro de energía por ejemplo usando bombillas de bajo consumo), participación en campañas de voluntariado...

Las acciones individuales, aunque pequeñas en escala, pueden sumar un impacto significativo cuando son adoptadas por muchas personas. Cada paso hacia el consumo responsable y la acción climática contribuye a la realización de los ODS 12 y 13. La clave está en la toma de decisiones conscientes y la adopción de hábitos sostenibles en nuestra vida diaria. Al promover y practicar estas acciones, cada persona puede desempeñar un papel crucial en la creación de un futuro más sostenible y resiliente.

La reflexión de los jóvenes sobre el consumo responsable y el cambio climático refleja una creciente conciencia y preocupación por el estado del planeta y el impacto de sus acciones individuales y colectivas. A través de diversas plataformas, movimientos y experiencias educativas, los jóvenes están articulando sus pensamientos y compromisos de manera más clara y apasionada. Reconocen que el cambio climático es una de las crisis más urgentes de nuestro tiempo, son conscientes de los efectos devastadores del calentamiento global y del aumento de fenómenos meteorológicos extremos, y sienten una responsabilidad a la hora de actuar para ase-

gurar un futuro sostenible. Son también conscientes de que sus elecciones diarias de consumo, como la compra de alimentos, ropa y tecnología tienen un impacto significativo en el medio ambiente. Reconocen que optar por productos sostenibles, reducir el desperdicio y apoyar a empresas responsables puede contribuir a mitigar el cambio climático. Son especialmente conscientes de la necesidad de adoptar prácticas como la reducción de desechos, el reciclaje, la reutilización y la minimización del uso de plásticos, todo en relación con el mayor conocimiento sobre la contaminación y su impacto negativo.

#### H.2) Utilidad del trabajo en el aula

En esta sección se recogen, a modo de muestra, las opiniones de los alumnos en torno a los ítems «Educación y conocimiento», «Participación y compromiso», «Cambio de hábitos», «Impacto ambiental», «Colaboración y comunidad», «Evaluación y mejora continua» y «Motivación y cultural institucional».

*Educación y conocimiento:* Positivo: «Ahora entiendo mejor cómo nuestras acciones diarias afectan el cambio climático y la importancia de reducir nuestra huella de carbono». Crítico: «Aunque aprendimos sobre el impacto ambiental, me gustaría tener más ejemplos concretos y locales para entender mejor cómo aplicarlo en nuestra comunidad».

*Participación y compromiso:* Positivo: «Participar en el proyecto del huerto escolar me hizo sentir que puedo contribuir a cuidar el medio ambiente. Fue una experiencia práctica y educativa». Crítico: «Hubo actividades interesantes, pero creo que no todos los estudiantes se involucraron de la misma manera. Sería bueno encontrar formas de motivar a todos».

*Cambio de hábitos:* Positivo: «He empezado a usar una botella reutilizable y a reciclar más en casa. Me siento bien sabiendo que estoy haciendo mi parte». Crítico: «Algunos cambios de hábitos sugeridos no son fáciles de mantener a largo plazo. Necesitamos más apoyo y recursos para hacer estos cambios permanentes».

*Impacto ambiental:* Positivo: «Es genial ver cómo hemos reducido la cantidad de basura en la escuela con el programa de reciclaje». Crítico: «Aunque estamos haciendo esfuerzos, me gustaría ver más resultados visibles en términos de ahorro de energía y reducción de residuos».

*Colaboración y comunidad:* Positivo: «Las colaboraciones con organizaciones locales nos dieron una perspectiva más amplia y recursos adicionales para nuestros proyectos». Crítico: «No todos en la comunidad están tan comprometidos como nosotros. Necesitamos más eventos y campañas para involucrar a más personas».

*Evaluación y mejora continua:* Positivo: «Aprecio que siempre se nos pida nuestra opinión y que nuestras sugerencias se tomen en cuenta para mejorar las actividades futuras». Crítico: «A veces, la retroalimentación no se utiliza de manera efectiva. Sería útil ver cambios basados en nuestros comentarios más rápidamente».

*Motivación y cultura institucional:* Positivo: «El enfoque en la sostenibilidad ha cambiado la cultura de la escuela. Ahora todos estamos más conscientes y motivados a hacer cambios positivos». Crítico: «Aunque la escuela promueve la sostenibilidad, no todos los profesores y estudiantes están igual de comprometidos. Necesitamos más esfuerzos para incluir a todos».

En general, las apreciaciones de los alumnos pueden proporcionar una retroalimentación valiosa que puede ser utilizada para mejorar y ajustar las actividades futuras. Escuchar sus voces y considerar sus experiencias es crucial para asegurar que los objetivos del ODS 13 se estén cumpliendo de manera efectiva y sostenida en el tiempo.

### H.3) Propuesta de trabajo individual: cambio de hábitos

Las propuestas de acción individual para contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 12 (Producción y Consumo Responsables) y 13 (Acción por el Clima) se centran en cambios de hábitos y prácticas cotidianas que, cuando se adoptan de manera generalizada, pueden tener un impacto significativo en la sostenibilidad global. A continuación, se presentan varias acciones concretas que cada persona puede implementar:

- Las acciones individuales, aunque pequeñas en escala, pueden sumar un impacto significativo cuando son adoptadas por muchas personas. Cada paso hacia el consumo responsable y la acción climática contribuye a la realización de los ODS 12 y 13. La clave está en la toma de decisiones conscientes y la adopción de hábitos sostenibles en nuestra vida diaria.
- Al promover y practicar estas acciones, cada persona puede desempeñar un papel crucial en la creación de un futuro más sostenible y resiliente.
- Para adaptar las propuestas de acción individual a los adolescentes y respaldarlas con datos estadísticos, es útil centrarse en comportamientos específicos y analizar cómo los adolescentes pueden contribuir significativamente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 12 y 13.
- Los adolescentes tienen un papel crucial en la adopción de prácticas sostenibles que apoyan los ODS 12 y 13. Con su influencia en las redes sociales y sus comunidades, pueden ser agentes de cambio efectivo. Las acciones mencionadas no solo ayudan a mitigar el cambio climático, sino que también fomentan una cultura de responsabilidad ambiental entre los jóvenes. Los datos estadísticos respaldan la necesidad y el impacto de estas acciones, mostrando cómo los cambios individuales pueden contribuir significativamente a la sostenibilidad global.
- Evaluar el impacto de los hábitos de consumo de los adolescentes y su efecto en el cambio climático es crucial para entender cómo esta población puede contribuir a la sostenibilidad global. Los adolescentes, como grupo demo-

gráfico significativo, tienen el poder de influir en tendencias de consumo y comportamientos sostenibles a largo plazo. Aquí se presenta una valoración de este impacto, respaldada por datos y ejemplos concretos.

- Los hábitos de consumo de los adolescentes tienen un impacto considerable en el cambio climático. Al adoptar prácticas sostenibles, los adolescentes no solo contribuyen a la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero y la minimización de desechos, sino que también establecen un precedente para futuras generaciones. La combinación de educación, participación y cambios en el estilo de vida puede potenciar su capacidad para enfrentar la crisis climática y promover un desarrollo sostenible.

### 3. CONCLUSIÓN

Para finalizar, creo que es interesante reflexionar sobre su utilidad para contribuir a la madurez del alumnado. Al haber tenido la oportunidad de poner esta unidad didáctica en práctica, puedo considerar desde un punto de vista más objetivo y real su funcionamiento. Si partimos de los conocimientos previos de los alumnos, considero que muchos jóvenes están familiarizados con los ODS en general, pero cuando profundizamos ese conocimiento disminuye. En el caso del ODS13, debido a la creciente atención mediática y el activismo juvenil, es más reconocido; en cambio, el ODS12, a pesar de que los temas relacionados con la sostenibilidad y el consumo responsable está difundiéndose más gracias a iniciativas educativas o campañas de concienciación, todavía se les resiste. Es decir, tras este primer análisis de la situación puedo señalar que los jóvenes tienen un conocimiento variado sobre los ODS. En general, los jóvenes reconocen la importancia de la acción climática, pero pueden necesitar más información sobre cómo el consumo y la producción responsables están interrelacionados con el cambio climático. Por tanto, podría decir que mientras que los jóvenes están cada vez más conscientes y comprometidos con el ODS 13 debido a la prominencia del cambio climático en la agenda global, hay un espacio significativo para mejorar su conocimiento y prácticas relacionadas con el ODS 12.

Como se ha visto en el apartado H.1, La reflexión de los jóvenes sobre el consumo responsable y el cambio climático es profunda y multifacética. Están comprometidos con la creación de un futuro más sostenible y reconocen que sus acciones individuales pueden contribuir significativamente a mitigar el impacto ambiental. Sin embargo, también son conscientes de las barreras y desafíos que enfrentan, y abogan por un mayor apoyo institucional y accesibilidad a opciones sostenibles. Su enfoque en la educación, el activismo y la innovación demuestra una dedicación continua para enfrentar la crisis climática y promover prácticas de consumo responsable.

Las acciones individuales, aunque pequeñas en escala, pueden sumar un impacto significativo cuando son adoptadas por muchas personas. Cada paso hacia el consumo responsable y la acción climática contribuye a la realización de los ODS 12 y 13. La clave está en la toma de decisiones conscientes y la adopción de hábitos sostenibles en nuestra vida diaria. Al promover y practicar estas acciones, cada persona puede desempeñar un papel crucial en la creación de un futuro más sostenible y resiliente.

Esta evaluación demuestra la eficacia de utilizar vídeos educativos y otras alternativas didácticas para fomentar la comprensión y el compromiso con los ODS, y resalta la importancia de combinar la teoría con ejemplos prácticos para inspirar acciones concretas. Además, esto se puede aplicar a todas las materias y todos los niveles educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOBATO MORCHÓN, R., AAHERA, A., ALONSO, A. y PELEGRÍN, J. (2002). *Lengua castellana y literatura 3.º ESO*. Editorial Geniox.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, J. M. (2022). *La programación y la unidad didáctica en el proceso de oposición a secundaria: legislación, estructura y defensa ante el tribunal*. Soldesol.
- VALLS CORROCHANO, R. (2022). *Programación didáctica y situaciones de aprendizaje desde la LOMLOE*. Universo de Letras.
- VÁZQUEZ CANO, E. (2022). *Cómo hacer una unidad didáctica en Educación Primaria y Secundaria (LOMLOE)*. Editorial Sanz y .
- REINA LEÓN, A., TORRES, A. y NAVARRO RAMÍREZ, E. (2022). *Lengua castellana y literatura 3.º ESO LOMLOE*. Editorial Casals.

## SECCIÓN II

# EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



LO QUE SE DICE O SE ESCRIBE SÍ IMPORTA:  
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
DESDE UN ENFOQUE ESD PARA EDUCACIÓN  
SUPERIOR<sup>1</sup>

*WHAT IS SAID OR WRITTEN DOES MATTER:  
PROPOSAL FOR INTERVENTION FROM AN EDS  
APPROACH FOR HIGHER EDUCATION*

MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR  
*Universidad de Almería*  
masensiop@ual.es

RESUMEN

La globalización y la movilidad poblacional han intensificado la diversidad en los países receptores creando contextos multiétnicos y multilingües en estos teniendo un papel relevante los educadores sociales en la integración de personas migrantes que pasa, entre otras cuestiones, por combatir los discursos de odio sobre esta. Así, la propuesta que ofrecemos, está alineada con los ODS 4 (Educación de calidad), 10 (Reducción de desigualdades) y 16 (Paz y justicia) ya que fomenta un enfoque educativo sostenible, promoviendo la inclusión y la equidad. Para ello, la propuesta se asienta en los presupuestos del Análisis Crítico del Discurso para enseñar a reconocer al alumnado las manipulaciones mediáticas, desarrollando el pensamiento crítico y las estrategias comunicativas para enfrentar estos desafíos, así como deconstruir narrativas mediáticas que perpetúan estereotipos y discursos de odio. La propuesta metodológica resalta el aprendizaje cooperativo y la reflexión crítica preparando a futuros educadores sociales para abordar complejos problemas sociales y contribuir a una sociedad más justa y respetuosa.

<sup>1</sup> La propuesta que aquí se recoge, se inscribe en el Proyecto de Innovación Docente, en la convocatoria 2023-2024, con título: «Educar en la sostenibilidad: la inclusión de los ODS en las aulas de lengua y literatura» (ID2023/062) de la Universidad de Salamanca coordinado por la Prof. Dra. Carmen Vanesa Álvarez-Rosa.

*Palabras clave:* Educación superior; ODS; Educación para el desarrollo sostenible; Análisis crítico del discurso; Aprendizaje cooperativo.

#### ABSTRACT

Globalization and population mobility have intensified diversity in receiving countries, creating multiethnic and multilingual contexts, with social educators having a relevant role in the integration of migrants, which involves, among other things, combating hate speech about them. Thus, the proposal we offer is aligned with SDGs 4 (Quality education), 10 (Reduction of Inequalities) and 16 (Peace and Justice) and promotes a sustainable educational approach, promoting inclusion and equity. To this end, the proposal is based on the assumptions of Critical Discourse Analysis to teach students to recognize media manipulations, collaborate to develop critical thinking and communication strategies to face these challenges, and deconstruct media narratives that perpetuate stereotypes and hate speech. The methodological proposal highlights cooperative learning and critical reflection, preparing future educators to address complex social problems and contribute to a more just and respectful society.

*Keywords:* Higher education; SDGs; Education for sustainable development; Critical discourse analysis; Cooperative learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

LA REALIDAD DEL MUNDO ACTUAL es una realidad marcada por la diversidad que se ha visto incrementada con la movilidad de la población y la globalización. Especialmente la migración tiene consecuencias sociales en los países receptores modificando los contextos de interacción en marcos multiétnicos, multiculturales y multilingüísticos. Como es evidente, la migración forma parte de la *agenda setting* entendiendo este concepto como un tema que se convierte en relevante en los medios de comunicación y la influencia que estos ejercen sobre las personas receptoras (Rodríguez, 2004).

Los educadores sociales juegan un papel crucial en el apoyo a las personas migrantes, especialmente, a aquellas en situación de vulnerabilidad. A través de programas y servicios educativos, los profesionales de este campo facilitan la integración social y cultural de los migrantes, ayudándoles a superar barreras como el idioma, el acceso a recursos y la discriminación.

En relación con esto último y con los medios de comunicación, parece más que necesario incluir en la formación de futuros educadores sociales relacionados con la comunicación, medios de comunicación y redes sociales. En el caso del Grado de Educación Social (Plan 2011) de la Universidad de Almería se imparte la materia de Estrategias para la comunicación en grupos multilingües donde uno de los

puntos que se abordan tiene que ver con lo expuesto: conocer cómo se habla de la migración en el ámbito público y los medios de comunicación; el reconocimiento de las estrategias de manipulación y de influencia pueden servir para desarticular los discursos de odio.

Así pues, entendemos que los presupuestos disciplinares y metodológicos del Análisis crítico del discurso (en adelante ACD) resultan fundamentales en esta tarea en sintonía con un enfoque educativo de desarrollo sostenible. El ACD lo concebimos como clave para formar a estudiantes capaces de analizar críticamente y responder eficazmente a los desafíos globales.

Para ello, el objetivo de este capítulo es el de ofrecer una propuesta de intervención didáctica para una materia universitaria alineada con tres de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y que son el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).

## 2. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO, ODS Y AULA

El ACD en el aula es una disciplina que tiene sus metodologías que permiten a los estudiantes cuestionar, comprender y evaluar los mensajes implícitos y explícitos en diversos tipos de textos y discursos.

El ACD aplicado en el ámbito educativo busca desarrollar en los estudiantes habilidades para identificar y reflexionar sobre cómo el lenguaje puede influir en la construcción de creencias, valores y normas sociales promoviendo, así, un pensamiento crítico sobre temas como el poder, la desigualdad y la representación de distintos grupos sociales, como es el caso de los migrantes.

El contexto español ha sido ampliamente abordado. Uno de los autores científicos pioneros en el tema del discurso en los medios de comunicación y la migración en España es el profesor Bañón (2002; 2004; 2007; 2022), por citar algunas de sus obras; así como otras más centradas en la implementación del ACD en el aula (Bañón, 2008) que se ha tenido en cuenta a la hora de preparar esta propuesta de intervención en el aula universitaria.

En definitiva, el ACD es una práctica investigadora y un instrumento de acción social que nos permite desvelar los abusos, desde posiciones de poder (Asensio y Carmona, 2020). En concreto, Fairclough y Wodak (2000) delimitaron los campos de actuación del ACD concretándolos en ocho puntos que indicamos a continuación:

- Aborda cuestiones de índole social.
- Examina las relaciones de poder como componentes discursivos.

- Analiza cómo el discurso da forma a la sociedad y la cultura.
- Explora el papel ideológico que desempeña el discurso.
- Considera el discurso en su contexto histórico.
- Investiga el vínculo entre el texto y la sociedad como un elemento mediador.
- Profundiza en el carácter interpretativo y explicativo del discurso.
- Estudia el discurso como una forma de acción social.

Unido a lo anterior, la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Educación superior, como es el caso que aquí nos ocupa, es esencial para preparar a los estudiantes como agentes de cambio y promover su compromiso activo con los problemas globales. Estos objetivos, propuestos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (s.d.), buscan crear un mundo más sostenible, equitativo e inclusivo. Implementarlos en el aula universitaria contribuye significativamente tanto a la formación académica como al desarrollo personal de los estudiantes en varios niveles para lo que hemos seguido, adaptándolas, las guías pedagógicas del Ministerio de derechos sociales, consumo y Agenda 2030 (2023a, 2023b):

- Conciencia global y responsabilidad social: los ODS representan los desafíos globales haciendo que el alumnado comprenda mejor estos desafíos y la interdependencia entre las acciones locales y los resultados globales. Así, se fomenta una mentalidad de responsabilidad social y conciencia de los impactos que generan sus decisiones y acciones.
- Desarrollo de habilidades transversales: La educación enfocada en los ODS promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación efectiva, entre otras competencias. Estas son esenciales para enfrentar los complejos problemas sociales, económicos y ambientales actuales.
- Ética y valores: La enseñanza de los ODS en el aula refuerza valores como la equidad, el respeto y la empatía. Estos valores contribuyen al desarrollo ético de los estudiantes, guiando sus decisiones tanto personales como profesionales hacia el respeto y la inclusión.
- Perspectiva interdisciplinaria: Dado que los ODS abarcan múltiples áreas (medio ambiente, economía, igualdad, educación, etc.), su estudio fomenta una visión interdisciplinaria, necesaria para abordar problemas de manera holística y comprender las conexiones entre diferentes campos del conocimiento.

La Educación superior tiene un rol fundamental en formar a futuros profesionales comprometidos con la construcción de una sociedad en la que todas las personas encuentren un espacio para integrarse y contribuir plenamente. La perspectiva de abordaje de los contenidos desde la Educación de Desarrollo Sostenible (EDS) (Unesco, 2020) contribuye a que el alumnado sea «agentes de cambio» que

hagan al mundo más equitativo y sostenible desde el desarrollo de una perspectiva global y de sensibilidad social, sobre todo, ante el reto que supone la migración.

### 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En los epígrafes precedentes ya hemos expuesto la importancia que consideramos que tiene una disciplina como la del ACD y como tiene una clara relación con los ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (2015) desde un enfoque EDS.

En los epígrafes que siguen, nos centramos en ofrecer una propuesta de intervención partiendo de una breve contextualización, la exposición de los objetivos, el enfoque y metodología en la que se sustenta y el desarrollo de esta para el aula.

#### 3.1. CONTEXTO

La Educación Social, cuyo punto de arranque como titulación universitaria en el Estado español data de los años 90, se ocupa de una importante labor socioeducativa en contextos formales y no formales para dar respuesta educativa a algunos desafíos sociales, económicos, políticos o culturales, entre otros (Carreño, 2015).

El/la educador/a social, siguiendo a Mosteiro (2015), es un agente dinamizador de igualdad que actúa en contextos muy variados y con individuos de muy diversa edad y problemática. Al mismo tiempo, es un/a mediador/a que, por un lado, facilita la construcción y articulación social y, por el otro, impide la marginación y exclusión social de los distintos sectores de población más débil (infancia, mujeres, ancianos, migrantes, personas con diversidad funcional, etc.) como así lo señala la Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011).

La Educación Social, según la definición del Grado en Educación Social (Plan 2011) de la Universidad de Almería, «se ocupa de una importante labor socioeducativa en contextos formales y no formales para contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, libre y emancipada»<sup>2</sup> (Universidad de Almería, s. d.). Esta desempeña un papel clave en la promoción de una sociedad inclusiva, especialmente al abordar desafíos contemporáneos como la migración y la diversidad lingüística. De ahí que, en el plan de estudios del Grado de Educación Social de la Universidad de Almería, se ofrezca una asignatura obligatoria llamada Estrategias para la Comunicación en Grupos Multilingües. Es en el marco de esta materia de donde parte la propuesta didáctica que desarrollamos en este capítulo.

<sup>2</sup> Esta cita ha sido extraída de la presentación del Grado en Educación Social (Plan 2011) de la Universidad de Almería del siguiente enlace <https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/3011>.

De manera general, «Estrategias para la Comunicación en Grupos Multilingües» permite al alumnado -potenciales educadores sociales- desarrollar y mejorar habilidades y estrategias comunicativas esenciales para facilitar la integración y comprensión mutua en contextos sociales diversos. Así, las competencias generales descritas en la Guía docente de esta materia son:

- Comprender y poseer conocimientos
- Capacidad de comunicar y aptitud social
- Habilidad para el aprendizaje

Por otro lado, las competencias específicas de esta son las siguientes:

- Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad
- Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa
- Capacidad reflexiva para reconocer la importancia de la comunicación.
- Conocimiento del currículo de lengua en diferentes etapas.
- Conocimiento los principios básicos de enfoques y métodos en la enseñanza de segundas lenguas.
- Capacidad para afrontar situaciones comunicativas en contextos multilingües.

En concreto, la perspectiva desde la que se desarrolla la materia es la de abordar la comunicación desde tres perspectivas (Asensio-Pastor, 2021): comunicarse con migrantes, comunicar la migración y la comunicación de migrantes (entendida esta como el desarrollo de la capacidad comunicativa para hacerlo en la lengua del país de residencia).

### 3.2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos proponemos alcanzar con esta propuesta son, de manera general:

- Desarrollar estrategias pedagógicas que integren los ODS desde un enfoque EDS.
- Desarrollar el espíritu crítico entre el alumnado.

De los anteriores, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer cómo se habla en medios de comunicación sobre los migrantes: las estrategias y recursos.

- Desarrollar la competencia estratégica para la comunicación en contextos multilingües y multiculturales.
- Identificar y evaluar cómo los medios de comunicación representan y construyen realidades sociales.
- Debatir sobre cómo esta información puede influir en el diseño de las clases y en la actitud hacia los migrantes y reflexionar en cómo desmontar y combatir los discursos de odio.

### 3.3. ENFOQUE Y METODOLOGÍA

La propuesta didáctica que aquí presentamos, como se indicó en la introducción, se hace desde un enfoque de Educación para el desarrollo sostenible –EDS– (Unesco, 2020):

ayudará a que la agenda mundial de educación deje de centrarse exclusivamente en el acceso y la calidad, que se miden principalmente en función de los resultados del aprendizaje, y pase a hacer mayor hincapié en el contenido del aprendizaje y en su contribución a la sostenibilidad de las personas y el planeta (p. 17).

Se propone una metodología participativa y colaborativa, centrada en el aprendizaje activo y colaborativo, donde el futuro educador social se convierta en actor-mediador comunicativo. Para esto, partimos de los presupuestos disciplinares y metodológicos del ACD con el fin de hacer reflexionar al alumnado y adoptar un papel crítico para cuestionar y comprender los significados, estereotipos y representaciones que los discursos predominantes imponen sobre las personas migrantes.

Con respecto a la organización del alumnado, este trabajará en grupo, puesto que ofrece una serie de ventajas significativas adaptadas de Slavin et al. (2003):

- Diversidad de perspectivas al ser grupos formados por personas con diferentes experiencias, conocimientos y habilidades.
- Mejora de habilidades interpersonales al tener que colaborar en equipo fomentando la comunicación, la gestión del trabajo y el tiempo o la negociación, así como el aprendizaje mutuo.
- Desarrollo de pensamiento crítico y creativo: Los miembros del grupo pueden cuestionarse mutuamente y aportar ideas innovadoras.
- Fomento del compromiso y la motivación: Trabajar con otros en metas comunes genera un sentido de pertenencia y de compromiso lo que puede resultar motivacional para los estudiantes.
- Preparación para el mundo laboral: La mayoría de los entornos profesionales actuales valoran las habilidades de trabajo en equipo y la capacidad de co-

laborar en la resolución de problemas complejos, especialmente en sectores relacionados con la sostenibilidad y la acción comunitaria.

TABLA 1. Esquema de análisis

<b>Localización de las noticias</b>		
Medio	Fecha	Localización
Sección	Género	Firma del texto
<b>Dimensión temática</b>		
Tema	Estructuración temática	Palabras clave
<b>Dimensión enunciativa</b>		
Titular	Modalidad enunciativa	Empelo de la imagen (escrito)

Fuente: elaboración propia

En definitiva, el reconocimiento de los mecanismos discursivos que se emplean desde los *mass media* hace que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que estos utilizan, les sirve para aprender a identificar los matices y prejuicios en los discursos para, en definitiva, promover una comunicación que apoye la igualdad y el respeto.

#### 3.4. FASES DE IMPLEMENTACIÓN

En este epígrafe, se detalla de manera organizada cada etapa del proceso de aplicación de la propuesta indicando los pasos específicos, las actividades a desarrollar y los recursos necesarios.

- Fase 1. Atender, desde el punto de vista teórico, a qué son las estrategias de comunicación y los *mass media*/redes sociales.
- Fase 2. Establecer grupos de trabajo. En nuestro caso, que no superaran las seis personas, ni fuera inferior a tres teniendo en cuenta que la materia se divide en dos grupos de trabajo con una media de treinta alumnos para uno. Una vez que se disponga de los grupos, se le solicita a cada uno que localice una noticia reciente -en periódicos españoles tanto de tirada nacional. Una vez localizada, se buscará en otros periódicos esa noticia.
- Fase 4. Una vez seleccionadas las noticias, se procederá a acordar los criterios de análisis.
- Fase 5. El análisis de las noticias. Se realizará en formato digital.

- Fase 6. Exposición de los datos extraídos más relevantes y se procederá a hacer un debate sobre los resultados de la investigación para, de manera conjunta, establecer una serie de conclusiones.
- Fase 7. Esta parte está destinada a la evaluación de los trabajos, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación favoreciendo que el alumnado sea partícipe de todo el proceso. Esta se realizó empleando una rúbrica realizada *ad hoc*.

Los resultados obtenidos nos podrían permitir dar lugar a fases posteriores de trabajo con campañas para combatir los discursos de odio, así como escribir a la dirección de los periódicos empleados en el análisis con recomendaciones para evitar discursos sesgados o racistas, etc. y que, en definitiva, fomenten en odio.

### 3.5. ASPECTOS POSITIVOS Y MEJORES DE LA PROPUESTA

La propuesta que hemos desarrollado ha sido lleva al aula permitiéndonos observar tanto aspectos positivos como mejorables de la misma. Así, en cuanto a los primeros, destacamos estos aspectos:

- El alumnado cada vez lee menos el periódico, aunque sea en formato digital por lo que la propuesta les ha servido para acercarse a este medio.
- En general, el alumnado con el que hemos trabajado desconoce -en su mayoría- que cada medio dispone de una línea editorial con un posicionamiento ideológico que hace que pierdan objetividad. Al conocer esto, se incentiva una lectura ampliada de periódicos de diferentes tendencias para contrastar y la criticidad.
- A través de la lectura analítica, con cuestiones concretas sobre aspectos precisos como el tipo de verbos que se emplean o adjetivos, el uso de imagen, etc. han podido ver que el migrante no suele ser el actor principal, si bien la noticia hable de ellos (rescate: actor principal servicios de rescate como policía, Cruz Roja, etc.), que no es tan inocente el uso de verbos, nombres o adjetivos; como tampoco lo es el empleo de la imagen.

Dentro de los aspectos mejorables, destacamos tres cuestiones:

- La pérdida de tiempo buscando noticias, sobre todo, al no leer periódicos (ni en papel, ni digitales) por lo que podría ser interesante que las noticias las llevara ya seleccionada la docente sacrificando la parte de búsqueda. También porque la versión digital por internet puede estar limitada por la suscripción al medio y, por tanto, que no se permite la lectura completa.
- En relación con la fase final del trabajo, la necesidad de poder aplicar lo hallado mediante el diseño de campañas para sensibilizar y combatir el odio.

#### 4. CONCLUSIONES

A modo de cierre, podemos decir que el Análisis Crítico del Discurso (ACD) constituye una herramienta esencial en el ámbito educativo para fomentar en los estudiantes la capacidad de examinar críticamente los textos que conforman las narrativas sobre la migración en la prensa: desentrañar los significados implícitos y las ideologías presentes en los discursos, ayudándolos a identificar cómo se articulan creencias, valores y estructuras de poder en el lenguaje.

La implementación del ACD en el aula no solo promueve un pensamiento crítico, sino que también permite abordar temas relevantes y urgentes como la migración y los migrantes. Este enfoque fomenta la reflexión sobre los prejuicios y estereotipos ayudando a los futuros profesionales de la Educación social a ser más conscientes de las dinámicas discursivas y su impacto en la sociedad. Además, al vincular el ACD con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), nos permite preparar a los estudiantes para ser agentes de cambio, comprometidos con los problemas globales; en particular, integrar los ODS 4, 10 y 16 en la formación de futuros educadores sociales junto con el ACD implica diseñar un enfoque pedagógico que les permita reflexionar, cuestionar y aplicar los principios de estos objetivos en contextos educativos y sociales.

- Integrar los principios del ODS 4 (Educación de calidad) nos permite un diseño que colabore en el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado; centrándonos en la propuesta diseñada hace que los resultados sirvan para el diseño de ulteriores propuestas educativas.
- Incorporar el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) desde la propuesta planteada significa, por un lado, evaluar la cobertura de temas de desigualdad y migración, así como proponer acciones desde la Educación social para promover una visión de la migración más humanizada, inclusiva y que colabore en reducir las desigualdades.
- Abordar el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) sirve para:
  - Reflexionar sobre la justicia social: Los estudiantes deben analizar cómo los medios abordan cuestiones de justicia y derechos humanos, y si las noticias promueven un discurso de inclusión, pacífico y humanizante o todo lo contrario.
  - Crear campañas de concienciación educativas basadas en la promoción de la paz y la justicia, empleando los conocimientos adquiridos del análisis de medios.

En particular, el análisis crítico del lenguaje mediático, particularmente en relación con la migración como tema, ayuda a los estudiantes a reconocer las estrategias discursivas empleadas para perpetuar o desafiar desigualdades, construir

discursos de odio o combatirlos, etc. Tal competencia es crucial en el contexto español, donde los medios de comunicación tienen una influencia significativa en la percepción social de los migrantes.

Por último, la propuesta de intervención educativa expuesta, refuerza el papel de la Educación social como una disciplina que no solo aboga por la inclusión, sino que también se posiciona como un campo activo en la lucha contra la exclusión y la marginalización. Asimismo, esta propuesta potencia la reflexión, el aprendizaje práctico y la responsabilidad social preparando a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos actuales con una perspectiva crítica y constructiva. Por otro lado, el enfoque metodológico adoptado de cooperación permite el desarrollo y la mejora de otros aspectos como la negociación, la gestión o el respeto tan necesario de cara al desarrollo profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO PASTOR, M. I. (2021). Los desafíos para la comunicación de las educadoras y educadores sociales con grupos multilingües. En N. Gómez López y J.M. Fernández Campoy (Coords.), *Educación en grupos vulnerables* (pp. 135-147). Octaedro.
- ASENSIO PASTOR, M. I. y CARMONA GARCÍA, J. P. (2020). Análisis discursivo de la representación en prensa de los refugiados en el ámbito educativo. *Tonos digital*, 38(1). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2421>
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORES SOCIALES (AIEJI) (2011). Marco conceptual de las competencias del educador. [http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf)
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (2022). Discurso periodístico de opinión sobre las personas refugiadas. Estrategia de protección. *Discurso & Sociedad*, Vol. 16, Nº. Extra 1, 2022 (Ejemplar dedicado a: Refugio y procesos migratorios en el discurso público), 16-44.
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (2008). El análisis crítico del discurso y su aprovechamiento en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49 (Ejemplar dedicado a: Análisis del discurso y educación lingüística), 28-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2672349>
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (2004). La representación periodística de los inmigrantes y la enseñanza del análisis crítico del discurso. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 12.
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (2003). Análisis crítico del discurso sobre la inmigración: a propósito de la representación de los actores comprometidos. *Interlingüística*, 14, 15-30.
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (1997). Reflexiones sobre la dinámica interlocutora en la entrevista con fines semiolingüísticos. *Revista de investigación lingüística (RIL)*, 1(1), 7-36.
- CARREÑO, M. (2015). Modelos de acción social a través de la historia, en A. Tiana Ferrer y F. Sanz Fernández (Coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*. UNED.

- FAIRCLOUGH, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso, en T. van Dijk (coord.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una aproximación multi-disciplinaria* (pp. 367-404). Gedisa.
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030 (2023a). Guía pedagógica para el aprendizaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la etapa de Educación Primaria. Gobierno de España. Ministerio de derechos sociales, consumo y Agenda 2030. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/herramientas-pedagogicas/index.htm>
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030 (2023b). Guía pedagógica para el aprendizaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la etapa de Educación Secundaria. Gobierno de España. Ministerio de derechos sociales, consumo y Agenda 2030. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/herramientas-pedagogicas/index.htm>
- MOSTEIRO GARCÍA, M.<sup>a</sup> J. (2015). La educadora y el educador social como agente promotor de la igualdad en los centros de información a las mujeres. *RES, Revista de Educación Social*, 21 (julio), 224-238. <http://www.eduso.net/res/winarcodoc.php?id=643>.
- NACIONES UNIDAS (2015). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S)
- RODRÍGUEZ DÍAZ, R. *Teoría de la Agenda-Setting aplicación a la enseñanza universitaria*. Observatorio europeo de tendencias sociales.
- SLAVIN, ROBERT E.; HURLEY, ERIC A. y CHAMBERLAIN, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, (pp. 177-198). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0709>
- UNESCO (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: hoja de ruta. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Universidad de Almería (s.d.). *Grado en Educación Social (Plan 2011)*. <https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/3011>
- UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (s.d.) Asignatura Estrategias para la Comunicación en Grupos Multilingües. En *Grado en Educación Social (Plan 2011)*. <https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/asignatura/3011/30114222>

LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS  
DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN CLASES  
DE LENGUA Y CULTURA PERSAS

*THE INTEGRATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT  
GOALS IN PERSIAN LANGUAGE  
AND CULTURE CLASSES*

NAZIA BARANI ENTEZARHOJAT  
*Universidad de Salamanca*  
nazia@usal.es

RESUMEN

Este trabajo explora cómo la literatura persa puede ser una herramienta efectiva para enseñar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula. Se propone un enfoque educativo innovador que involucra a los estudiantes en la selección y análisis de obras literarias persas, identificando los ODS presentes en ellas. Se implementan actividades en clase como proyecciones de vídeos explicativos, discusiones y debates para fomentar la comprensión de los ODS y la reflexión crítica. Asimismo, se diseña un cuestionario para evaluar la comprensión de los estudiantes sobre los ODS y su capacidad para aplicar estos conceptos a la literatura persa.

Al integrar los ODS en las clases de lengua y cultura persas, no solo se fomenta el conocimiento de estos objetivos globales, sino también la participación activa y el desarrollo de habilidades como investigación, escritura, debate y pensamiento crítico en los estudiantes, todo en el contexto de la cultura y la lengua persa.

*Palabras clave:* literatura persa; ODS; habilidades; educación; cuestionario.

ABSTRACT

This article explores how Persian literature can be an effective tool for teaching the Sustainable Development Goals (SDGs) in the classroom. An innovative educational approach is proposed that involves students in the selection and analysis of Persian literary works, identifying the SDGs present in them. Class activities such as explanatory video

screenings, discussions and debates are implemented to encourage understanding of the SDGs and critical reflection. Furthermore, a questionnaire is designed to assess students' understanding of the SDGs and their ability to apply these concepts to Persian literature.

By integrating the SDGs into Persian language and culture classes, you not only encourage knowledge of these global goals, but also active participation and the development of skills such as research, writing, debate, and critical thinking in students, all in the context of Persian culture and language.

*Keywords:* Persian literature; SDG; skills; education; questionnaire.

## 1. INTRODUCCIÓN

LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) en la educación en general, y en la enseñanza de lengua y cultura persas en particular, es esencial para preparar a las generaciones futuras para enfrentar los desafíos globales y promover un desarrollo sostenible. En este artículo se explora cómo las obras literarias persas pueden ser utilizadas como herramientas educativas para abordar los ODS en el aula. Asimismo, se presenta el resultado de un cuestionario diseñado específicamente para evaluar la comprensión de los estudiantes acerca de los ODS y su capacidad para aplicar estos conceptos a la literatura persa. Este cuestionario proporciona una herramienta de retroalimentación útil para medir el éxito de la integración de los ODS en la enseñanza de lengua y cultura persas. En estas actividades adicionales se fomentan la participación activa y el desarrollo de las habilidades de investigación, escritura, debate y reflexión crítica en los estudiantes, lo que enriquece su experiencia de aprendizaje sobre los ODS y la lengua y cultura persas.

Este enfoque educativo e innovador aborda varias competencias tanto generales como específicas. Entre las competencias generales se pueden incluir la capacidad para reflexionar críticamente sobre temas globales, la habilidad para aplicar conceptos aprendidos en situaciones concretas y la apertura a las nuevas perspectivas culturales y lingüísticas. En cuanto a las competencias específicas del estudio, los estudiantes desarrollan habilidades para identificar los ODS en obras literarias persas, analizar cómo estos temas se abordan en la literatura y evaluar el impacto cultural y educativo de esta integración. Asimismo, se desarrollan habilidades como la comprensión lectora, la expresión escrita, el debate oral y el análisis literario, enriqueciendo la capacidad comunicativa y creativa de los estudiantes. Los objetivos son enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes, fomentar una mayor conciencia sobre los ODS y promover una comprensión más profunda de la lengua, cultura y literatura persas.

## 2. INTEGRANDO LOS ODS A TRAVÉS DE LA LITERATURA PERSA: UN ENFOQUE EDUCATIVO INNOVADOR

Para integrar los ODS en las clases de lengua y cultura persas, se implementaron varias actividades educativas. En primer lugar, se animó a los estudiantes de los grados de Estudios de Asia Oriental y Estudios Árabes e Islámicos, de tercer y cuarto año de la carrera en el primer semestre de 2023-2024, inscritos en la asignatura optativa de *persa* (de 4,5 de créditos) a buscar y estudiar una obra literaria, de preferencia de autores persas y/o relacionada con Irán. Se le proporcionó al alumnado una lista de destacados escritores persas y algunos libros para facilitar y orientar su búsqueda. Entre las novelas y cuentos seleccionados por los alumnos se encontraban: *Suvashun* (2005), *Tres gotas de sangre* (2004), *El búho ciego* (2000), *Mujeres sin hombres* (2003), *Leer Lolita en Teherán* (2014), *Persépolis* (2003), *El pequeño pez negro*, *Hasan Sabbah y la secta de los asesinos* (1998), *Una historia iraní de amor y censura* (2010), *Negro sobre negro* (2002), *Samarcanda* (2015). Cada alumno debía identificar y relacionar los ODS presentes en la obra seleccionada, lo que les permitía aplicar los conceptos aprendidos en clase a situaciones concretas.

Resultó llamativo que ninguno de los 31 estudiantes en el aula estuviera familiarizado con los ODS. Por eso, se emplearon recursos adicionales, como la proyección de videos explicativos sobre los ODS, para proporcionar a los estudiantes un contexto más amplio y facilitar su comprensión de los conceptos tratados en clase<sup>1</sup>.

Además de la lectura individual de una obra literaria, se organizaron discusiones, presentaciones y debates en clase para fomentar la participación activa y la reflexión crítica del alumnado sobre los temas relacionados con los ODS y con la literatura persa. Asimismo, se diseñó un cuestionario específico para evaluar la comprensión de los estudiantes sobre los ODS a través de la lectura de dichas obras.

## 3. EVALUACIÓN DE LA COMPREENSIÓN DE LOS ODS MEDIANTE UN CUESTIONARIO ESPECÍFICO

El cuestionario diseñado para evaluar la comprensión de los estudiantes acerca de los ODS y su capacidad para aplicar estos conceptos a la literatura persa se estructura en varias secciones. En primer lugar, se solicitan datos del alumno (nombre y apellido, grado, lengua materna, edad), así como detalles sobre el libro o cuento leído (título, autor, año de publicación, editorial y un breve resumen junto

<sup>1</sup> En un principio, teníamos la intención de trabajar con los alumnos de la asignatura *Pensamiento y Cultura Iranios*, impartida en el segundo cuatrimestre, los ODS mediante películas persas. Sin embargo, la escasez de tiempo debido a otras actividades y la carga docente nos impidió llevar a cabo esta iniciativa.

a las razones que motivaron la elección de esa obra, entre otros aspectos relevantes. Posteriormente, se procede a evaluar la comprensión de los ODS identificados en la lectura. Esta sección del cuestionario requiere que los estudiantes identifiquen los diferentes ODS abordados en la obra leída (mencionando páginas específicas o proporcionando ejemplos concretos donde se abordan los ODS), además de valorar su relevancia y analizar las posibles soluciones o enfoques presentados en el texto. Asimismo, se les solicita a los estudiantes que evalúen cómo la obra contribuye a concienciar sobre los ODS y a promover la acción para afrontar los desafíos globales. Luego, en la sección de *Autoevaluación y reflexión del alumno*, se invita a los estudiantes a autoevaluar y reflexionar sobre su experiencia con la lectura de la obra y el cuestionario, evaluando sus habilidades de lectura y comprensión, identificando dificultades encontradas y ofreciendo sugerencias de mejora. Finalmente, en la sección de *Comentarios adicionales*, los alumnos tienen la oportunidad de compartir cualquier pensamiento adicional sobre su experiencia, recomendar la lectura de obras como actividad en la asignatura, expresar opiniones sobre la relevancia de esta actividad y ofrecer sugerencias para futuras mejoras.

#### 4. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario emerge como una herramienta valiosa para evaluar la comprensión de los estudiantes respecto a los ODS en el contexto literario. De los 31 alumnos matriculados, 27 colaboraron y contestaron el cuestionario. Muchos de los análisis realizados por los alumnos exhibieron un alto nivel reflexivo, completo y detallado. Identificaron de manera precisa los Objetivos de Desarrollo Sostenible abordados en las obras seleccionadas, proporcionando ejemplos concretos y citas del libro para respaldar sus observaciones. Además, reflexionaron sobre cómo estas contribuyen a aumentar la conciencia sobre los ODS, extrayendo lecciones y mensajes relevantes en relación con la sostenibilidad y los desafíos globales. Sin embargo, dos alumnos encontraron este tipo de actividad, algo desconectada de una asignatura *optativa* en sí misma. Aunque la integración de los ODS puede parecer un tanto forzada en algunas obras, resulta útil para ampliar la conciencia sobre temas globales y fomentar la reflexión crítica sobre la literatura en relación con los desafíos del mundo real. Los análisis de los alumnos en esta parte fueron muy variados y específicos según las obras leídas, por lo que no consideramos necesario presentarlos. A continuación, se exponen algunas reflexiones, dificultades y recomendaciones de los alumnos sobre la actividad y la asignatura en general:

Esta experiencia me ha gustado como forma de profundizar en la cultura persa.

Me ha hecho descubrir dos historias realmente interesantes de Sadeq Hedayat que no hubiera descubierto por mi cuenta, ya que no soy un gran fan de la lectura.

Creo que, para mejorar la actividad, también sería llamativo ver películas persas y hacer un trabajo desde un concepto sociocultural y los ODS se verían más representados.

Creo que ha sido una buena oportunidad para saber más sobre el país del que estoy aprendiendo el idioma. Me gustaría que el cuestionario tuviera menos preguntas para responder.

He descubierto un libro que, de no ser por esta asignatura, no creo que hubiera leído, ya que no conocía ningún libro persa antes, y lo he disfrutado.

Ayuda a conocer más sobre la cultura del país y su literatura. Además, creo que es fácilmente adaptable a los gustos de cada uno ya que tenemos la opción de elegir el libro que queremos leer.

La experiencia de estudiar *Leer Lolita en Teherán* para mi clase de persa fue enriquecedora y contribuyó a mi crecimiento personal y lingüístico. La complejidad del contenido del libro y la necesidad de vincularlo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) me proporcionaron una perspectiva única. Encontrar y analizar las referencias a los ODS en la obra implicó un proceso minucioso, pero valioso. Sin embargo, hay áreas donde puedo mejorar. La claridad y la concisión siempre son metas importantes, y en algunos puntos podría haber expresado mis ideas de manera más directa. Además, podría haber profundizado más en la explicación de cómo la obra aborda algunos ODS específicos. En cuanto a problemas encontrados durante la lectura, no hubo obstáculos significativos. El desafío principal radicó en equilibrar la necesidad de resumir la trama con la identificación precisa de los elementos relacionados con los ODS.

Se conoce de forma práctica y amena algunos rasgos culturales e históricos, se fomenta la lectura (en muchas optativas no hay que leer casi), se puede generar una opinión crítica sobre un tema distinto, es una actividad relajante que ayuda a distraerse un poco de las asignaturas más complejas.

Me ha parecido un ejercicio interesante, fue un poco complicado encontrar un libro escrito por un autor persa, pero al final creo que elegí bien. Aun así, creo que debería de haberme organizado algo mejor a la hora de leer el libro.

La realización de este cuestionario no me parece necesario ni útil. Si hay gente que le interesa conocer sobre los ODS, es maravilloso, pero a muchos les dará igual. Considero que sería más útil pedir una valoración crítica de la obra y un resumen de la obra o de ciertos capítulos.

Buscar ODS es una experiencia entretenida que te hace darte más cuenta de lo que estás leyendo y de lo que está pasando en la obra. No tuve ningún problema a la hora de leer *Suvashun*, es un libro sencillo y bien redactado.

La experiencia ha sido muy interesante y me ha permitido conocer mucho mejor la cultura y la forma de vida de Irán y su gente. El mayor problema probablemente sea la búsqueda de la novela. Creo que, aunque el libro *Negro sobre negro* me ha gustado mucho, podría haber escogido un libro mejor con respecto a los ODS.

Esta experiencia fue bastante buena porque me permitió conocer más Irán. Cada vez que salía una palabra que no conocía, como el *bagh*<sup>2</sup>, tuve que hacer una pequeña investigación en internet para poder entender mejor el libro.

Esta asignatura me ha parecido muy interesante ya que, al ser de una zona donde se habla árabe, sabía leer el alfabeto árabe. Aun así, me ha sorprendido las grandes diferencias que contenía el alfabeto persa comparándolo con el árabe. Al ser una cultura diferente a la española he aprendido mucho, y a la vez me ha recordado a la cultura que mi familia y yo vivimos en nuestro día a día. Además, quiero especificar que esta asignatura es muy importante para esta Facultad porque al no ser un idioma extensamente estudiado, es un privilegio tener la experiencia de haber tenido la oportunidad de estudiar este idioma.

El cuento *El pequeño pez negro* que elegí me gustó bastante. A simple vista parecía un cuento para niños por su portada, ya que aparece un pez. Sin embargo, una vez comienzas a leerlo te das cuenta de que tiene un mensaje mucho más profundo y de que muestra unos valores que quizás un niño no pueda llegar a entender. También se me hizo muy amena su lectura, pues es fácil y rápido de leer y mantiene el suspense hasta el final.

Respecto a la asignatura, me parecieron muy interesantes los aspectos culturales sobre Irán, pues no tenía conocimientos previos a la asignatura. Como también me gustan los idiomas, fue muy curioso para mí aprender uno nuevo que, además, se escribe de derecha a izquierda. Es la primera vez que aprendo a escribir así y aunque al principio se me hizo complicado memorizar el alfabeto, una vez aprendes a escribirlo mejor, se vuelve muy divertido.

A continuación, compartimos las opiniones de varios alumnos acerca de si recomendarían incluir *la lectura de una obra* como parte de las actividades de esta asignatura:

Sin duda, recomendaría la lectura de *Leer Lolita en Teherán* en el contexto de esta asignatura.

Sí, la recomendaría. Me parece que la lectura es algo muy necesario. Además, tratándose de unos autores persas, que aquí no son muy conocidos, es interesante para conocer más variedad de escritores y de formas de ver el mundo; apertura de mente hacia nuevas posibilidades de lectura.

Espero que el libro *Samarqanda* sea el libro que este programado para todos los alumnos de esta asignatura, es un libro que aborda diversos temas que enriquecen al lector. De hecho, uno de los libros de Amin Maalouf está programado como lectura obligatoria en una asignatura «Antropología», allí donde conocí a este gran escritor árabe cristiano.

<sup>2</sup> Significa *jardín* en persa.

Definitivamente recomendaría esta clase de actividad como parte de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de una lengua o cultura, ya que me parece una gran manera de acercar a los alumnos a la sociedad en cuestión, pues da lugar a que se puedan apreciar numerosas complejidades y detalles que solo una persona perteneciente a dicha cultura podría comprender o reflejar en sus escritos.

Sí, leer es una forma interesante y divertida de abrirse a situaciones y lugares diferentes. Leyendo te permite viajar a diferentes lugares y admirar su paisaje, historia y vida.

Sí. Hoy en día la capacidad de leer se está atrofiando cada vez más y de no ser por lecturas obligatorias, la gran parte de la juventud no leería nada o si leyera, no saldría apenas de su zona de confort.

Sí, la lectura es una forma de conocer otras costumbres y explorar diversos temas.

## 5. ASPECTOS QUE CONSIDERAR PARA MEJORAR ESTA ACTIVIDAD

1. Es esencial abordar de manera más proactiva la falta inicial de familiaridad de los estudiantes con los ODS, posiblemente mediante actividades introductorias o recursos adicionales que les permitan comprender mejor su importancia y aplicación en diferentes contextos.
2. Para optimizar la selección de obras literarias, sería beneficioso ofrecer una orientación más personalizada a los estudiantes, ayudándoles a elegir textos que se alineen de manera efectiva con los objetivos educativos de la asignatura y sus intereses individuales.
3. La ampliación del repertorio de obras literarias persas en las bibliotecas de Salamanca, especialmente en la Facultad de Filología, resultaría fundamental para mejorar el acceso de los alumnos a recursos educativos relevantes y fomentar un mayor interés en el estudio de la literatura persa.
4. Para mejorar la eficacia del cuestionario, podría considerarse reducir el número de preguntas, lo que facilitaría una mayor concentración y participación por parte de los estudiantes.
5. Aunque no fue posible realizarlo debido a restricciones de tiempo, sería valioso diversificar las actividades complementarias, como la inclusión de películas persas, para enriquecer la experiencia educativa y ofrecer una perspectiva más amplia de la cultura y el idioma.

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos del análisis del cuestionario indicaron que la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la enseñanza de

lengua y cultura persas enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y fomenta una mayor conciencia y acción en relación con los desafíos globales. La mayoría de los alumnos pudieron identificar varios ODS en las obras literarias estudiadas y reconocieron la relevancia de estas obras para los temas relacionados con los ODS. Además, muchos estudiantes expresaron su aprecio por la oportunidad de explorar estos temas en el contexto de la lengua y cultura persas, lo que enriquece su experiencia educativa y les permite comprender mejor la sociedad, la lengua y la cultura persas.

Estos hallazgos destacan la importancia de seguir explorando la relación entre los ODS y la lengua, cultura y literatura persas en el aula. Las actividades diseñadas pueden servir como modelo para futuras iniciativas educativas que busquen integrar los ODS en contextos culturales y lingüísticos específicos, contribuyendo así a la consecución de estos objetivos a nivel local y global. Además, se sugiere explorar en futuras investigaciones cómo estas prácticas pueden adaptarse y aplicarse en diferentes contextos educativos y culturales.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHRANGI, S. *El pequeño pez negro*. <http://www.atotrapo.com/josele/El%20pequeno%20pez%20negro.pdf>.
- BRIONGOS, A. (2002). *Negro sobre negro*. Random House Mondadori.
- DANESHVAR, S. (2005). *Suvashun*. El Cobre.
- HEDAYAT, S. (2000). *El búho ciego*. Hiperión.
- HEDAYAT, S. (2004). *Tres gotas de sangre*. El Cobre.
- MAALOUF, A. (2015). *Samarcanda*. Alianza.
- MANDANIPOUR, S. (2010). *Una historia iraní de amor y censura*. Lumen.
- NAFISI, A. (2014). *Leer Lolita en Teherán*. Duomo.
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- PARSIPUR, S. (2003). *Mujeres sin hombres*. Txalaparta.
- SAHEBJAM, F. (1998). *Hasan Sabbah y la secta de los asesinos*. Edhasa.
- SATRAPI, M. (2003). *Persépolis*. Norma.

AGUA FUTURA MUEVE MOLINO.  
LOS ODS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES  
DE ELE EN PORTUGAL

*THE MILL «CAN» GRIND WITH WATER  
THAT IS «FUTURE». SDGS WITHIN SFL TEACHER  
TRAINING IN PORTUGAL*

ANA BELÉN CAO MÍGUEZ  
IGNACIO VÁZQUEZ DIÉGUEZ  
*Universidade da Beira Interior*  
abcm@ubi.pt  
jivd@ubi.pt

RESUMEN

La educación es la base de la ambiciosa transformación de nuestro mundo que plantea la Agenda 2030 y sus 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Como responsables de la formación de profesorado de ELE en la enseñanza obligatoria portuguesa, consideramos esencial concienciar y capacitar a nuestro alumnado en ese sentido, preparándolo para promover el desarrollo sostenible entre quienes constituyen los futuros agentes del cambio. En este capítulo presentamos una experiencia desarrollada con esa finalidad en el ámbito del máster en *Ensino de Português e de Espanhol* (UBI). Partiendo de un enfoque centrado en el estudiante y orientado a la acción, e inspirándonos en la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, desafiamos a nuestras alumnas a diseñar unidades didácticas que incluyesen materiales y actividades relacionadas con la problemática del agua para desarrollar la competencia comunicativa en ELE, conformando simultáneamente una ciudadanía mundial crítica y comprometida con los ODS.

*Palabras clave:* Objetivos de desarrollo sostenible (ODS); educación para el desarrollo sostenible; formación de profesorado; enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) para lusohablantes; diseño y elaboración de actividades y materiales didácticos

ABSTRACT

The ambitious transformation of our world proposed by the 2030 Agenda and its 17 sustainable development goals (SDGs) has education as its basis. Since we are responsible

for training Spanish as a Foreign Language (SFL) teachers in Portuguese compulsory education, to raise awareness and train our students in that regard, preparing them to promote sustainable development among those who constitute the future agents of change is our main issue. This chapter presents an experience developed with that purpose within the master's degree in Portuguese and Spanish Teaching at UBI. Starting from a student-centred and action-oriented approach and inspired by the Content and Language Integrated Learning methodology, we challenged our students to design teaching units that included materials and activities related to the problem of water, in order to develop communicative competence in SFL at the same time as forming critical global citizenship committed to the SDGs.

*Keywords:* Sustainable Development Goals (SDGs); education for sustainable development; teacher training; teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) for Lusophones; design and development of instructional activities and materials

## 1. INTRODUCCIÓN

**S**ALTA A LA VISTA el papel crucial de la educación para alcanzar la ambiciosa transformación de nuestro mundo que plantea la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015). Además de constituir, en sí misma, un ámbito de actuación específico, contemplado en el cuarto de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), la educación se erige en el pilar sobre el que cimentar el cambio profundo al que estos aspiran; dicho de otro modo, la educación es el instrumento o facilitador imprescindible para poder cumplir, en su conjunto, los ODS fijados en la ya referida Agenda 2030. No en vano, el organismo especializado para la educación, la ciencia y la cultura de la ONU, la Unesco, lleva décadas realizando notables esfuerzos para promover la precisamente llamada *educación para el desarrollo sostenible*<sup>1</sup>, incorporada en la meta 4.7 de la Agenda 2030 de la siguiente forma:

De aquí a 2030, [pretendemos] asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, p. 20).

<sup>1</sup> En Unesco, 2020, pp. 64-67, se halla una sinopsis cronológica sobre el origen y la evolución de la educación ambiental y de la educación para el desarrollo sostenible (que abarca la anterior, ampliándola) desde la década de 1970 hasta nuestros días.

La relevancia de la educación para el desarrollo sostenible en la consecución de los ODS condujo a la elaboración de una hoja de ruta (Unesco, 2020) en la que uno de los ámbitos de acción prioritarios, el tercero de cinco en total, reside en el «fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores», quienes deben «estar facultados y equipados con los conocimientos, las habilidades, los valores y los comportamientos que se requieren» para la transición hacia modos de vida sostenibles, motivando a sus educandos «para que transformen la sociedad y se transformen a sí mismos» (Unesco, 2020, p. 30).

Como responsables de la formación del profesorado de Español Lengua Extranjera (ELE) en la enseñanza obligatoria portuguesa, más concretamente para los cursos que van de 7.º a 12.º en el sistema educativo nacional (tercer ciclo de la enseñanza básica y enseñanza secundaria), consideramos esencial concienciar y capacitar a nuestro alumnado en ese sentido: ellas y ellos deben estar preparados para ejercer como promotores del desarrollo sostenible entre su propio alumnado, puesto que «los niños y los jóvenes de ambos sexos son agentes fundamentales del cambio» (ONU, 2015, p. 14).

Con esa finalidad, desarrollamos una experiencia de innovación docente en el ámbito de dos asignaturas impartidas en el curso 2023-2024, en la que participaron nuestras estudiantes de primer curso del máster en *Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* existente en la Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal). En este capítulo trataremos de describirla, exponiendo los principales resultados que extraemos tras su implementación y realizando un balance final tras haberla llevado a cabo.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 2.1. CONTEXTO

Como ya hemos adelantado, la experiencia se llevó a cabo en el máster en *Ensino de Português e de Espanhol* de la Universidade da Beira Interior (UBI). Se trata de un ciclo de estudios de dos años académicos de duración (120 ECTS), que habilita profesionalmente a los estudiantes que lo cursan para ejercer la docencia de las lenguas portuguesa y española en el tercer ciclo de la enseñanza básica (7.º, 8.º y 9.º cursos) y en la enseñanza secundaria (10.º, 11.º y 12.º cursos). Más concretamente, la propuesta se desarrolló en el marco de dos asignaturas del área de la lengua española impartidas en el segundo semestre del primer curso durante el año lectivo 2023-2024: *Didática do Espanhol II* (DEII) y *Estudos de Linguística Espanhola* (ELING).

En ambas asignaturas estaban inscritas las mismas estudiantes, todas del género femenino (el que estadísticamente predomina en el ciclo de estudios) y con edades

comprendidas entre los 21 y los 35 años, constituyendo un grupo muy reducido, de apenas siete, número que se explica en buena medida por la baja atractividad de la profesión docente en el país, a pesar de que la falta de profesores, sobre todo en determinadas áreas disciplinarias y regiones, hace de esta una salida con elevadas garantías de empleo (a este y otros aspectos que exceden la finalidad de este capítulo, puede verse, por ejemplo, Ceia, 2023). Para los fines de la puesta en marcha de nuestra experiencia, se trata de un hecho ventajoso, puesto que nos permitió hacer un seguimiento individualizado en todas las fases de su desarrollo a través de la observación participante.

## 2.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Emprendimos esta experiencia con cuatro grandes propósitos en el horizonte. El primero de ellos se cifraba en sensibilizar y concienciar a nuestras alumnas, futuras profesoras de ELE en Portugal, sobre la importancia de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global, ambas muy presentes en los documentos que fundamentan la organización del sistema educativo portugués, tal como puede verse, por ejemplo, en los «principios», «áreas de competencia» y «valores» que se recogen y definen en el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017).

El segundo objetivo que pretendíamos alcanzar con la propuesta era el de capacitar a estas estudiantes, futuras educadoras en el ámbito de la enseñanza obligatoria portuguesa, para la promoción del desarrollo sostenible y la ciudadanía global también dentro de las asignaturas de ELE que se imparten en el tercer ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria<sup>2</sup>.

En tercer lugar, deseábamos que la experiencia sirviese para estimular la creatividad, la autonomía y la capacidad de trabajo en equipo de nuestro alumnado. En cuarto y último lugar, pero no por ello menos importante, nuestra finalidad con esta propuesta era igualmente afianzar la competencia comunicativa en la lengua

<sup>2</sup> Desde el curso lectivo 2018-2019, y tras una experiencia piloto desarrollada en 2017-2018, el sistema educativo portugués contempla la materia de *Cidadania e Desenvolvimento* como componente curricular en todas las etapas de la escolaridad obligatoria, constituyéndose como una asignatura autónoma y obligatoria en el segundo y tercer ciclo de la enseñanza básica y como área de trabajo o componente transversal a todas las asignaturas en los restantes ciclos de estudios (primer ciclo de la enseñanza básica y enseñanza secundaria). Entre los documentos de referencia para el desarrollo de dicho componente del currículo, destacamos el *Referencial de Educação para o Desenvolvimento* (Cardoso, Pereira y Neves, 2016), la *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* ([GTEC-Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania], 2017) y el *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* (Pedroso, 2018).

española por parte de las estudiantes, futuras profesoras de ELE para aprendientes lusófonos.

### 2.3. FASES DE REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antes de que comenzase el semestre lectivo, los docentes responsables de las dos asignaturas en las que se implementaría la experiencia realizamos algunas reuniones previas para poder articularlas y concretar la metodología de trabajo. Teniendo en cuenta la naturaleza y los objetivos de cada una de las asignaturas, decidimos que la de DEII se centraría en la elaboración de secuencias didácticas en las que los ODS fuesen incorporados de forma explícita, mientras que en la asignatura de ELING se llevarían a cabo actividades útiles para reforzar determinados aspectos de la competencia lingüístico-comunicativa en ELE relacionados con los contenidos que se explorarían en DEII.

Para poder establecer comparaciones ulteriores sobre los resultados, acotamos el área temática a todo lo relacionado con el agua. Nos decantamos por este tema porque, aparte de que se presta a trabajar diversos ODS, el agua está implicada de una u otra forma en varios problemas medioambientales actuales que afectan de forma acuciante a diversos espacios del mundo hispanohablante, incluidos los dos estados de la península ibérica en los que se contextualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que estábamos inmersos (recordemos que se trata de un máster de formación de profesorado de ELE para lusohablantes portugueses). Además, los centros escolares en Portugal suelen realizar actividades extracurriculares dedicadas al Día Mundial del Agua (22 de marzo), en las que participan el alumnado y el profesorado de lenguas extranjeras.

Dado que partimos de un enfoque centrado en el estudiante y orientado a la acción, comenzamos por realizar, al inicio del semestre lectivo, un cuestionario con el objetivo de averiguar el grado de conocimiento previo de las estudiantes acerca de los ODS y la Agenda 2030<sup>3</sup>. El cuestionario, anónimo y voluntario, obtuvo 7 respuestas, puesto que todas las inscritas se animaron a realizarlo. Las tres primeras preguntas estaban destinadas a recabar información personal: la edad, la formación previa y la experiencia docente (en caso de haberla). Las nueve preguntas restantes se destinaban, esencialmente, a obtener datos relativos al conocimiento de las par-

<sup>3</sup> Dicho cuestionario se adaptó a partir del que fue elaborado por el Vicerrectorado de Planificación y Estrategia de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid para la encuesta realizada entre los miembros de dicha comunidad universitaria en 2019-2020, disponible en <https://www.urjc2030.es/wp-content/uploads/2020/11/Informe-Encuesta-Conocimiento-y-Percepcion-URJC2020.pdf>.

ticipantes sobre la Agenda 2030 y los ODS, así como la predisposición del alumnado hacia la propia propuesta que se pretendía implementar.

A la 4.<sup>a</sup> pregunta («¿En qué medida conoces los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)?»), seis respuestas fueron «no sé lo que son» y una «me suenan, pero no sabría concretar lo que son». La última pregunta (12.<sup>a</sup>) se formulaba en los siguientes términos: «¿Consideras necesario recibir más información y capacitación para trabajar los ODS como docente de lenguas (portugués y español) en el tercer ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria?». Nuestras estudiantes contestaron unánimemente que «Sí, sería fundamental para ejercer mi misión como docente de lenguas en esos ciclos de enseñanza».

Al analizar los resultados del cuestionario, y constatar, como acaba de verse, el desconocimiento del alumnado acerca de los ODS y su elevada motivación para formarse al respecto, dedicamos un par de sesiones de contacto lectivo a la familiarización con dichos ODS por parte de las estudiantes. Para ello, creamos un supuesto profesional según el cual las alumnas, presuntas profesoras de español en un instituto, debían redactar conjuntamente el preámbulo de un informe sobre la necesidad de incorporar los ODS en las clases de lengua, destinado a la (fingida) dirección del centro. Para realizar esta tarea, les facilitamos a través de la plataforma Moodle diversos materiales didácticos e informaciones disponibles en internet sobre los ODS y la Agenda 2030, proporcionando tiempo suficiente para trabajar dichas herramientas en gran grupo y creando espacios para la reflexión autónoma, el intercambio y la puesta en común de informaciones e ideas. Así, adaptamos ciertos elementos del modelo del aula invertida<sup>4</sup>, manteniendo sus principios fundamentales: el protagonismo del aprendiente, que se convierte en el responsable de su propia instrucción mediante el recurso a las TIC (instrucción inversa, pero dentro del aula en nuestro caso), y la cooperación entre iguales.

A continuación, en el ámbito de DEII, y prosiguiendo con el enfoque centrado en el estudiante y orientado a la acción que preside las unidades curriculares de Didáctica del Español (I y II), solicitamos a nuestras alumnas que incorporasen de forma explícita los ODS en las secuencias didácticas, planificaciones de clase, materiales y actividades que debían elaborar para dicha asignatura, siempre relacionándolos con la temática del agua. En la referida asignatura, la evaluación recae, en un porcentaje elevado (70%), en el diseño de instrumentos pedagógicos y materiales didácticos, incluyendo dos momentos de simulación de clase en los que se lleva a la práctica lo planificado: una dirigida al alumnado de 7.º a 9.º curso del tercer ciclo de la enseñanza básica (hipotéticos aprendientes de edades comprendidas entre

<sup>4</sup> Martínez Lara y Hernando Velasco (2015) ofrecen una excelente visión de síntesis acerca de este modelo pedagógico.

los 12 y los 15 años) y otra pensada para el alumnado de la enseñanza secundaria (10.º a 12.º cursos, lo que significa que los aprendientes a los que virtualmente se destinan las clases tienen de 15 a 18 años). Así, aprovechando parcialmente la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras<sup>5</sup>), el contenido temático relacionado con el agua debía servir como detonante para desarrollar tanto la competencia comunicativa en ELE como los contenidos transversales relacionados con la promoción de una ciudadanía mundial comprometida con los ODS, de forma que, al tiempo que se trabajaba la primera, se fomentase la segunda.

En lo que respecta a la asignatura de ELING, se acordó con las estudiantes que se reforzaría la competencia lingüística necesaria para desarrollar las simulaciones de clase de DEII con seguridad y soltura, haciéndose hincapié en la (sub)competencia léxico-semántica vinculada al campo del agua. Con tal fin, se trabajó el vocabulario utilizado en diversos ámbitos de especialidad relacionados con los ODS mediante la elaboración de unos glosarios sobre la familia léxica del agua, tanto de raíz latina como griega, que posteriormente resultarían útiles para elaborar las planificaciones, materiales y actividades relativas a la asignatura de DEII.

Tras la elaboración, por parte del alumnado, de las planificaciones de dos unidades didácticas (y respetivos materiales y actividades), una para el tercer ciclo de la enseñanza básica y otra para la enseñanza secundaria, se procedió a la puesta en práctica mediante las simulaciones de clase, con auto y heteroevaluación posteriores. La primera simulación se llevó a cabo la decimoprimer semana lectiva; la segunda, se realizó durante la decimocuarta semana del semestre.

La última etapa del desarrollo de la propuesta consistió en la realización, la decimoquinta semana lectiva, de un cuestionario final, de nuevo anónimo y confidencial, con dos objetivos fundamentales: en primer lugar, evaluar si el dominio con respecto a los ODS y la Agenda 2030 había experimentado una mejora o no (cinco primeras preguntas) y, en segundo lugar, obtener una valoración acerca de la experiencia por parte de las propias participantes (otras seis preguntas).

### 3. RESULTADOS

Los resultados relativos a la implementación de la experiencia se han obtenido a través de dos vías: por un lado, la observación participante llevada a cabo por los dos docentes que la guiamos y, por otro, el análisis de las respuestas a los cuestionarios (inicial y, sobre todo, final) realizados por el alumnado.

<sup>5</sup> Véase Coyle, Hood y Marsh, 2010 o Pacheco Franco, 2021.

Por ambos medios sabemos que la propuesta fue acogida inicialmente con entusiasmo, pero también con algún nerviosismo e inseguridad, por parte de las estudiantes, quienes estimaron que la incorporación de los ODS en el diseño de los instrumentos y materiales didácticos que conforman la base de la evaluación en DEII, relacionándolos con la temática del agua, era un reto difícil de alcanzar. No obstante, lo cierto es que las siete participantes consiguieron llevar a buen puerto el desafío, puesto que fueron capaces de diseñar secuencias didácticas en las que las actividades de aprendizaje propuestas, bien como los materiales seleccionados para llevarlas a cabo no solo exploraban ampliamente diversos objetivos previstos en la Agenda 2030, sino que también contribuían a desarrollar varias destrezas (comprensión oral y audiovisual, comprensión escrita, interacción oral y expresión escrita) y competencias necesarias para la comunicación en ELE (abarcando distintas dimensiones de la competencia lingüística, sociocultural y pragmático-discursiva) entre los hipotéticos aprendientes de ELE a los que iban destinadas las clases simuladas.

En lo que respecta, concretamente, a los 17 objetivos de la Agenda 2030, las expectativas de los docentes que condujimos la experiencia pasaban, en principio, por ver trabajados en las unidades didácticas que prepararon y llevaron a la práctica nuestras estudiantes a través de las clases simuladas los ODS más directamente relacionados con cuestiones ambientales, tal como el 6 (agua limpia y saneamiento), el 7 (energía asequible y no contaminante), el 11 (ciudades y comunidades sostenibles), el 13 (acción por el clima) o el 14 (vida submarina). Sin embargo, las alumnas acabaron por trabajar no solo dichos ODS, sino también los ODS 1 (fin de la pobreza), 3 (salud y bienestar), 12 (producción y consumo responsables) y 15 (vida de ecosistemas terrestres), siempre presentando actividades muy originales y creativas.

La doble metodología seguida para ponderar los resultados de la experiencia también nos permite afirmar que esta ha tenido un impacto muy positivo en cuanto a la sensibilización y capacitación de las futuras profesoras de ELE en la enseñanza obligatoria portuguesa para promover el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. Así lo pone de manifiesto no solo lo que ya se ha descrito hasta aquí, sino también el análisis del cuestionario final al que se ha aludido en el apartado 2.3, a través del cual se obtuvieron seis respuestas (por encontrarse ausente ese día una de las siete estudiantes que participaron en la experiencia).

Comenzando por el último aspecto mencionado arriba (capacitación para la promoción del desarrollo sostenible y la ciudadanía global), las cinco primeras preguntas de este cuestionario final ya habían sido formuladas en el cuestionario inicial y pretendían medir el grado de conocimiento relativo a los ODS por parte de las participantes. Dichas preguntas eran las siguientes: 1.<sup>a</sup> «¿Cuántos ODS existen?», 2.<sup>a</sup> «¿Cuál es la fecha fijada para alcanzarlos?», 3.<sup>a</sup> «¿Qué organismo

promovió los ODS?», 4.<sup>a</sup>) «¿Cuál es el principal actor responsable para su logro?» y 5.<sup>a</sup> «¿En qué año se aprobó la Agenda para el Desarrollo Sostenible?».

Al comenzar el semestre, el porcentaje de aciertos a esas cinco preguntas fue del 37,14%, ya que del total de 35 respuestas (7 alumnas) solo 13 fueron correctas (no hubo ninguna respuesta acertada a la 1.<sup>a</sup> pregunta, la 2.<sup>a</sup> obtuvo 5 respuestas acertadas, la 3.<sup>a</sup> 3, la 4.<sup>a</sup> 4 y la 5.<sup>a</sup> solo 1). La mejora con respecto al conocimiento de la Agenda 2030 y sus 17 ODS por parte de nuestras estudiantes es muy visible cuando comparamos esos resultados con los del cuestionario que se hizo al concluir el semestre, puesto que, en esta ocasión, la mitad de las estudiantes (3) ofreció respuestas correctas para las cinco preguntas. La otra mitad (3), acertó en las preguntas 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup>, pero falló en las respuestas a la 3.<sup>a</sup> («¿Qué organismo promovió los ODS?», dos respuestas erróneas) y a la 4.<sup>a</sup> («¿Cuál es el principal actor responsable para el logro de los ODS?», tres respuestas erróneas). Estos pequeños fallos resultan insignificantes, puesto que, en el cómputo global, se obtienen 25 respuestas acertadas de un total de 30 (6 para la 1.<sup>a</sup> pregunta, 6 para la 2.<sup>a</sup>, 4 para la 3.<sup>a</sup>, 3 para la 4.<sup>a</sup> y 6 para la 5.<sup>a</sup>) y 5 erróneas, lo que supone un porcentaje del 83,33% de aciertos. La comparación con los resultados del primer cuestionario no deja, pues, lugar a dudas.

Relativamente a la sensibilización del alumnado del máster hacia el desarrollo sostenible, de nuevo el cuestionario final nos permite inferir que se trata de un objetivo cumplido. La 10.<sup>a</sup> pregunta de dicho cuestionario se formulaba como sigue: «Tras participar en este proyecto, ¿crees que seguirás incorporando conscientemente los ODS en las asignaturas que impartas cuando seas docente?». A esta pregunta, cinco estudiantes contestaron «sí, sin duda» y una «puede que lo haga de vez en cuando, pero no de forma tan sistemática». Las otras dos posibilidades («solo de forma anecdótica» y «no») no obtuvieron ninguna respuesta.

En la 11.<sup>a</sup> pregunta del mismo cuestionario final, se pedía a las participantes que realizasen una apreciación general de la experiencia, señalando aspectos positivos y aspectos mejorables (en este caso, se trataba de respuestas abiertas). Además de que el adjetivo que se reitera en prácticamente todas las respuestas para calificar la propuesta es «enriquecedora», llama asimismo la atención que se valore el hecho de que esta experiencia, más allá de contribuir a la formación profesional como futuras docentes de ELE en Portugal, ayudó a las participantes a concienciarse como ciudadanas (algunas llegan a afirmar que sus propios hábitos se vieron modificados tras conocer mejor los ODS). Como aspectos mejorables, se indica que habría sido conveniente disponer de más tiempo de contacto lectivo presencial y también que, al acotar el tema, hayan quedado al margen ODS interesantes como el 5, relativo a la igualdad de género. En definitiva, y a pesar de ello, las futuras profesoras de ELE que cursan el máster donde se ha llevado a cabo la experiencia han desarro-

llado sensibilidad para con los ODS y la educación para la ciudadanía mundial y sus respuestas al cuestionario final prueban que son conscientes de que así ha sido.

Aparte de estas dos grandes dimensiones, una relativa a la concienciación sobre la relevancia de la educación para el desarrollo sostenible y otra a la capacitación para poder promoverla futuramente entre el alumnado de ELE en Portugal, cabe mencionar que la experiencia sirvió igualmente para desarrollar la creatividad y autonomía de las alumnas, según apuntan las propias participantes (que poco a poco se fueron percatando de las numerosas estrategias de las que podían echar mano) y según demostraron a la hora de confeccionar actividades de aprendizaje que incorporasen los ODS al tiempo que se desarrollaba la competencia comunicativa en ELE<sup>6</sup>, sacando partido de algunos presupuestos del AICLE y siempre empleando recursos relacionados con las TIC (redes sociales, blogs, vídeos de YouTube, periódicos digitales, páginas web institucionales, pódcast, etc.). Debe subrayarse, pues, que este tipo de recursos (TIC) no solo se han utilizado en las diversas fases del desarrollo de la propuesta (familiarización con los ODS, confección de los glosarios, etc.), sino también en las actividades propuestas para las clases simuladas, destinadas a las dos etapas de la enseñanza obligatoria que ya hemos referido en diversas ocasiones: el tercer ciclo de la enseñanza básica (7.º a 9.º cursos) y la enseñanza secundaria (10.º a 12.º cursos)<sup>7</sup>.

Por otro lado, la capacidad de trabajo en equipo ha salido muy reforzada de esta experiencia, que indudablemente ha estimulado la cooperación *inter pares* en el pequeño grupo de participantes, pues es observable una clara evolución en este sentido. Más aún: la propuesta ha contribuido a generar lazos afectivos entre las estudiantes que la han llevado a cabo, aspecto que resulta relevante porque, entre otras cosas, el próximo curso trabajarán en conjunto en las prácticas docentes que realizarán, durante todo un año lectivo, en los institutos cooperantes con la UBI, dentro de la unidad curricular denominada *Estágio Pedagógico*.

Por último, se constata que las estudiantes que han participado en esta experiencia han mejorado considerablemente varios aspectos de su competencia comunicativa en lengua española, revelando una mayor seguridad y confianza a la hora de impartir las clases simuladas de la que mostraban al comienzo del semestre, como ellas mismas comentan en su valoración final: entre los aspectos positivos

<sup>6</sup> Uno de los aspectos que valoramos muy positivamente a este respecto tiene que ver con la capacidad que manifestaron nuestras alumnas de aprovechar la exploración de los ODS para desarrollar las destrezas y habilidades interculturales que preconiza el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), aun cuando este las sitúe fuera de la «competencia comunicativa de la lengua», asociándolas a las «competencias del usuario o alumno».

<sup>7</sup> En cuanto al (ambiguo, aunque imprescindible) papel de las TIC en la educación, es muy recomendable la lectura atenta del último *Informe GEM* (Antoninis *et al.*, 2023).

de la propuesta, las alumnas destacan la mejora en su expresión e interacción oral en español, así como el aumento del repertorio léxico relacionado con el agua en particular y con la terminología propia del desarrollo sostenible más en general, reseñando que, en este sentido, les resultó clave la imbricación entre las dos asignaturas implicadas (ELING y DEII).

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

En el apartado 2.2 quedan enumerados los cuatro grandes objetivos que perseguíamos alcanzar con la experiencia de la que nos hemos ocupado en estas páginas. Como acaba de exponerse en la sección anterior, los resultados apuntan a su plena consecución, lo que nos conduce a concluir que, a pesar de algunos aspectos susceptibles de mejoría, la propuesta se ha llevado a cabo con éxito. El balance por parte del estudiantado ha sido también globalmente muy positivo, tal como ha podido constatarse analizando las respuestas a la última pregunta del cuestionario final, realizado al concluir el semestre lectivo.

Los resultados de la implementación de esta experiencia han confirmado, asimismo, nuestra convicción inicial respecto a la conveniencia de incorporar la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial también dentro de las asignaturas del área de lengua española que se imparten en el máster en *Ensino de Português e de Espanhol* de la UBI, algo que, involuntariamente, habíamos obviado hasta el presente curso lectivo. Ahora somos más conscientes todavía de que, tratándose de una cuestión transversal a todas las áreas previstas en la formación de futuros educadores y educadoras, la formación para la enseñanza de idiomas extranjeros también debe ser contemplada con acciones específicas y concretas que estimulen la atención, capacitación y producción de recursos para fomentar el desarrollo sostenible entre quienes se dedicarán profesionalmente un día a dicha enseñanza. Aunque todos somos, o podemos ser, agentes del cambio, el compromiso es si cabe aún mayor en el caso de quienes estamos vinculados a la educación, uno de los ámbitos más relevantes para la transformación estructural de nuestro mundo pretendida por la Agenda 2030, de ahí la necesidad de abordar los ODS en todos los campos relacionados con la formación inicial de profesores. Porque agua futura sí mueve molino.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, J., PEREIRA, L. T. y NEVES, M. J. (Coords.), (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/educacao\\_desenvolvimento/Documentos/referencial\\_de\\_educacao\\_para\\_o\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf).

- CEIA, C. (2023). A falta de professores como ameaça do colapso do sistema educativo. *Público*, 9 de marzo de 2023. <https://www.publico.pt/2023/03/09/opiniaio/opiniaio/falta-professores-ameaca-colapso-sistema-educativo-2041558>.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya [Ed. esp., 2002]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- ANTONINIS, M. (Dir.). et al. (2023). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo [Global Education Monitoring Report] 2023*. Unesco. <https://doi.org/10.54676/BSEH4562>
- [GTEC-Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania] (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf).
- MARTÍNEZ LARA, A. y HERNANDO VELASCO, A. (2015). Cómo darle la vuelta al aula: *flipped classroom*, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. En Y. Morimoto, M. V. PAVÓN LUCCERO y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 1117-1124). ASELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_1117.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1117.pdf).
- MARTINS, G. d'Oliveira (Coord.). et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015]. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf).
- PACHECO FRANCO, M. (2021). La enseñanza de la cultura mediante el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras. *Analecta Malacitana. Revista de la sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 41, 163-187. <https://doi.org/10.24310/analecta.v41i.13060>
- PEDROSO, J. V. (Coord.). et al. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref\\_sustentabilidade.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf).
- UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896/PDF/374896spa.pdf.multi>.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE  
Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

*SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS  
AND LANGUAGE TEACHING IN THE TRAINING  
OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS*

GEMA BELÉN GARRIDO VÍLCHEZ

MIGUEL ÁNGEL AIJÓN OLIVA

*Universidad de Salamanca*

gbgarvil@usal.es

maaijon@usal.es

RESUMEN

En este capítulo se presenta una intervención educativa desarrollada en la asignatura «Innovación e Investigación en Lengua Española», que forma parte del Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad de Salamanca. Su objetivo fue profundizar en las posibilidades de contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las clases de Lengua Castellana. En primer lugar, se realizó una actividad de observación que permitió comprobar que los conocimientos de los estudiantes acerca de esta cuestión eran muy desiguales. A partir de la información obtenida, se seleccionaron dos de los objetivos menos conocidos como base para la propuesta de trabajo. Distribuidos en grupos, los alumnos eligieron al menos uno de esos dos objetivos, junto a otros que consideraron oportunos, y desarrollaron proyectos de investigación e innovación que conectaban los ODS seleccionados con contenidos curriculares de Lengua en un curso concreto de la Educación Secundaria. Los resultados muestran la relevancia de promover una actitud de innovación y cuestionamiento constante para el perfeccionamiento de la práctica docente.

*Palabras clave:* Lengua Castellana; Educación Secundaria; Bachillerato; Formación de Profesores; Objetivos de Desarrollo Sostenible.

ABSTRACT

This chapter discusses an educational intervention developed within the context of the course «Innovation and Research in Spanish Language Teaching», which is part of the MA

Degree in Secondary Education and *Bachillerato* at Universidad de Salamanca. Its objective was to investigate the potential for contributing to the attainment of the Sustainable Development Goals (SDGs) in Spanish Language classes. Initially, an observational activity was conducted, which revealed considerable variation in the students' knowledge of the subject. Based on this analysis, two of the lesser known goals were selected as the basis for the work proposal. The students were divided into groups and tasked with selecting at least one of those goals, in addition to others they might deem appropriate, and developing research and innovation projects where the SDGs at stake became integrated with curricular contents of Spanish at a specific level of Secondary Education. The results show the importance of fostering an attitude of innovation and continuous inquiry for the improvement of pedagogical practice.

*Keywords:* Spanish Language; Secondary Education; Bachillerato; Teacher Training; Sustainable Development Goals.

## 1. INTRODUCCIÓN

DESDE QUE, EN SEPTIEMBRE de 2015, la ONU firmara la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los esfuerzos de este plan de acción global en favor de las personas, el planeta y la prosperidad se han focalizado en la aplicación de los 17 objetivos marcados para afrontar el reto de satisfacer las necesidades del presente, sin por ello comprometer los recursos que puedan cubrir las necesidades de las generaciones futuras. No obstante, según el último *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), frente a las tendencias favorables que siguieron a las primeras acciones tras la aprobación de la Agenda, en la actualidad los datos indican que «aproximadamente la mitad de las metas están moderada o gravemente desencaminadas; y más del 30% no han avanzado o han involucionado hasta situarse por debajo de la base de referencia de 2015» (Naciones Unidas, 2023, p. 4). En un contexto de evidente dificultad en el camino hacia la consecución de los numerosos propósitos fijados para 2030, se han concretado varias líneas de actuación que deberían garantizar el avance en determinados ámbitos de particular importancia para los ODS, entre las cuales se mencionan «el fortalecimiento de la cooperación digital, el impulso de la participación de la juventud en la toma de decisiones [y] la transformación de la educación» (Naciones Unidas, 2023, p. 6).

### 1.1. LOS ODS EN LA EDUCACIÓN

Las tres líneas de acción mencionadas incumben, directa o indirectamente y en diferente grado, a la labor de los maestros y los profesores en los distintos niveles de enseñanza. En esta línea, la ley educativa vigente en España subraya en su preámbulo que

la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como en el mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo (LOMLOE, p. 122871).

Igualmente, se insiste en la necesidad de atender, a través de la actividad educativa, al cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que está dando lugar a «un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más», y que constituye para estas nuevas generaciones un espacio natural de aprendizaje, relaciones sociales, consumo y disfrute (LOMLOE, p. 122871). Por ello, la educación debe potenciar el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, tanto a través de contenidos específicos como desde una perspectiva transversal.

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje estará necesariamente condicionado por la finalidad de contribuir al logro de los ODS. De hecho, la entrada en vigor de la LOMLOE, en enero de 2021, no solo introdujo en el sistema educativo español el espíritu de la Agenda 2030, sino también «la necesidad perentoria de que la educación (ODS-4) ocupe el papel central para el impulso del desarrollo sostenible en España» (Negrín Medina y Marrero Galván, 2021, p. 25). En este sentido, cabe destacar los tres principios subrayados por Sisteró Pons (2023), los cuales resumen bien las propuestas de la LOMLOE en relación con los ODS: i) fomento de una educación para la transición ecológica con criterios de justicia social –sostenibilidad ambiental, social y económica– (LOMLOE, artículo único, punto uno, [r]); ii) asunción por parte de los centros de los desafíos que plantea el cambio climático, mediante la custodia y el cuidado del medioambiente en todos los niveles educativos; y iii) transversalidad en la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible, recogida en el Proyecto Educativo de Centro.

La recurrencia del discurso sobre la sostenibilidad dentro del ámbito educativo, consecuencia del énfasis de los gobiernos en la idea de que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es herramienta facilitadora de los objetivos de la Agenda 2030, ha abierto numerosos interrogantes entre algunos investigadores y pedagogos (Vilches Peña, 2015; Murga-Menoyo, 2018; Alonso Sainz, 2020). Entre las cuestiones que han sido debatidas, consideramos de especial importancia la relacionada con la formación de los futuros educadores. Alonso Sainz (2020, p. 250) plantea la pregunta de cuál ha de ser el alcance de los ODS en la formación de los profesionales de la educación. Convenimos con esta autora en que, desde una perspectiva rigurosamente pedagógica, «lo relevante de los ODS no son ellos mismos ni tan siquiera su logro, sino que participen en mejorar la idea y la práctica de la educación como desarrollo humano» (Alonso Sainz, 2020, p. 255); en otras

palabras, los futuros docentes deben aprovechar la actividad en torno a los ODS para educar en los problemas sociales, aunque no corresponda a la educación hacer realidad esos objetivos (Labaree, 2008, p. 160).

## 1.2. LOS ODS Y EL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA

El currículo de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato establece que las situaciones de aprendizaje de la materia deben permitir al alumnado entrenarse en el manejo de herramientas que le permitan dar respuesta a los retos de la sociedad del siglo XXI, la cual demanda, entre otras exigencias, personas comprometidas con el desarrollo sostenible (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, pp. 115-130 y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, pp. 217-231). La formación de los futuros profesores de Lengua Castellana en ESO y Bachillerato debe, pues, ampliar la preparación del alumnado de los másteres habilitantes hacia la transversalidad que reclama el sistema en todos los niveles de enseñanza, ofreciendo a los futuros profesores pautas y modelos para incorporar las metas de desarrollo sostenible en el trabajo de aula.

La inclusión de los ODS en la práctica docente es, sin duda, un reto más para el profesorado de Lengua, pues buena parte de la nómina de los 17 objetivos parece difícil de vincular de manera directa y significativa con los contenidos curriculares de la materia. Ello puede explicar la escasez de trabajos científicos sobre la implementación de propuestas didácticas del área en torno a los ODS (Santa María, Aliaga y Rosa, 2022, p. 28). Los cinco primeros objetivos, correspondientes al ámbito de acción «Personas», son a priori los más relacionados con nuestras asignaturas: *ODS-1. Fin de la pobreza*, *ODS-2. Hambre cero*, *ODS-3. Salud y bienestar*, *ODS-4. Educación de calidad* y *ODS-5. Igualdad de género* (Martínez Lirola, 2020; Melado Martín, 2023). También cabe destacar el *ODS-10. Reducción de las desigualdades*, perteneciente al ámbito «prosperidad» (Álvarez Rosa y Marcet Rodríguez, 2023).

## 2. INTERVENCIÓN DOCENTE: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LENGUA MEDIANTE EL TRABAJO CON LOS ODS

### 2.1. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS

En las páginas que siguen se presentan los resultados de una intervención docente desarrollada en el marco del Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, título de posgrado de la Universidad de Salamanca que capacita para las pruebas de acceso a los correspondientes cuerpos docentes. Su implementación tuvo lugar con un grupo de 19 alumnos durante el curso académico 2023-2024, en la asignatura Innovación e

Investigación en Lengua Española, materia obligatoria con una carga de 3 créditos ECTS. El planteamiento de la intervención se apoyó en dos principios, conectados respectivamente con las consideraciones expuestas en 1.1 y 1.2 *supra*. En primer lugar, siguiendo a Labaree (2008) y Alonso Sainz (2020), en los proyectos que habían de elaborar nuestros estudiantes, los ODS no debían contemplarse como fines en sí mismos, sino como oportunidades de abordar los contenidos propios de la materia de manera que los alumnos de Secundaria pudieran, a la vez, tomar conciencia sobre problemas concretos del mundo actual. En segundo lugar, partiendo de la dificultad de conectar buena parte de los ODS con el currículo de Lengua, les pedimos a nuestros estudiantes que indagaran en las posibilidades de abordar aquellos objetivos de la Agenda 2030 que, de entrada, no parecen tener cabida natural en el temario de cualquier curso de ESO o Bachillerato, ni en el de los distintos niveles de español como lengua extranjera (ELE).

En la primera sesión presencial de la asignatura, se llevó a cabo una actividad que sirvió como introducción a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y como evaluación de diagnóstico sobre los conocimientos del alumnado a este respecto. A pesar de que se trata de contenidos que ya habían sido presentados en algunas asignaturas previas a la nuestra, partíamos de la hipótesis de que los estudiantes estarían poco familiarizados con ellos. Para comprobarlo, planteamos un ejercicio a modo de juego competitivo: se proyectaron los logotipos oficiales de varios de los ODS, sin leyendas, y cada estudiante debía escribir en un papel la denominación exacta de cada uno (solo se admitía la posibilidad de alterar el nombre en una palabra). Los resultados evidenciaron la falta de dominio de la nomenclatura, excepto en los casos más evidentes (como el de *Igualdad de género*), lo que dio pie a una reflexión grupal sobre la conveniencia de dicha nomenclatura. Este ejercicio se complementó con otras actividades pensadas para profundizar en las cinco dimensiones semánticas básicas en que se agrupan los ODS. Con ellas se pretendía reforzar su conocimiento y favorecer una nueva reflexión sobre los criterios para su agrupación y las etiquetas elegidas, evaluando su grado de transparencia y de pertinencia. Por lo general, los alumnos mostraron mayor facilidad en estas tareas de asociar objetivos a dimensiones, si bien es cierto que en algunos casos tal asociación resulta de por sí muy evidente (como sucede, por ejemplo, con el *ODS-17. Alianzas para lograr los objetivos*, que corresponde a la dimensión «Alianzas»). En otros, en cambio, un mismo objetivo parece encajar en más de una dimensión (así, el *ODS-10. Reducción de las desigualdades* se engloba en el ámbito «Prosperidad», pero podría vincularse también a «Personas», al que pertenece otro estrechamente relacionado: el *ODS-5. Igualdad de género*). Como cierre de la sesión, los alumnos respondieron por escrito y de manera individual a un cuestionario con dos finalidades: evaluar sus conocimientos objetivos sobre la Agenda 2030, e invitar tanto a la reflexión como a la expresión de la opinión personal sobre el alcance de

los objetivos de sostenibilidad y el papel que deben asumir los profesionales de la educación con respecto a ellos.

Las actividades iniciales y las respuestas a las preguntas del cuestionario pusieron de manifiesto, de un lado, un conocimiento superficial y desigual por parte de nuestros estudiantes con respecto a las metas de sostenibilidad recogidas en la ley educativa vigente; de otro, un escepticismo bastante extendido sobre la viabilidad de incorporar los ODS en las clases de Lengua para lograr un aprendizaje efectivo y significativo. A partir de estos resultados, se planteó la elaboración de un proyecto de investigación e innovación en el ámbito educativo, como tarea final de la asignatura. El proyecto no solo debía reflejar los contenidos y las actividades de las sesiones teórico-prácticas, sino integrar de manera coherente y significativa los ODS. Los objetivos que perseguía la propuesta eran los siguientes:

- a) Introducir al alumno en el ámbito de investigación de la especialidad y su aplicación en las enseñanzas medias.
- b) Transmitir los principios y requisitos fundamentales del método científico en las humanidades, con especial aplicación a la lingüística y a la lengua española.
- c) Conocer los tipos de trabajo de investigación, así como sus posibilidades de aplicación en la Enseñanza Secundaria, el Bachillerato y la enseñanza a estudiantes extranjeros.
- d) Familiarizarse con nuevas metodologías y técnicas de innovación didáctica aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.
- e) Profundizar en el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y explorar estrategias innovadoras para su integración en la enseñanza del área de Lengua Castellana; en concreto, para su contribución a la mejora de una o más habilidades lingüísticas.

## 2.2. METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta los objetivos expuestos y los resultados que se buscaban en las propuestas de nuestros estudiantes (proyectos finales que respondieran a los planteamientos de la investigación-acción con alumnado no universitario), para el diseño de la intervención docente se optó por la combinación de dos metodologías activas que consideramos idóneas para lograr la innovación a través de la investigación: el Aprendizaje Cooperativo –AC– (Azorín Abellán, 2018; Juárez Pulido, Rasskin Gutman y Mendo Lázaro, 2019) y el Aprendizaje Basado en Proyectos –ABP– (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019; Zambrano Briones, Hernández Díaz y Mendoza Bravo, 2022).

Los alumnos, distribuidos en grupos de tamaño variable (de entre tres y seis personas, con la intención de no alterar rutinas de trabajo grupal ya adquiridas durante el curso, al ser nuestra asignatura la última que se imparte en el calendario del Máster), debían entregar por escrito una propuesta de aula en la que desarrollaran métodos y recursos para investigar en ESO, Bachillerato o Escuelas Oficiales de Idiomas. El proyecto habría de conectar de forma significativa elementos del currículo de Lengua Castellana, en un nivel académico concreto (de elección libre), con uno o más ODS. Para ello, tuvieron a su disposición en el aula virtual de la asignatura diversos materiales con información detallada sobre la Agenda 2030. A lo largo del proceso de aprendizaje, todos los objetivos podrían ser abordados y relacionados, según el libre criterio de los estudiantes, con el fin de lograr la mayor coherencia en sus propuestas de intervención educativa. No obstante, se estableció como requisito la consideración de al menos uno de los siguientes: el *ODS-8. Trabajo decente y crecimiento económico* (del ámbito «Prosperidad») y el *ODS-12. Producción y consumo responsables* (del ámbito «Planeta»). La selección de estos dos objetivos como prioritarios se vio motivada por el desconocimiento generalizado que sobre ellos mostraron los estudiantes, tanto en las actividades introductorias realizadas durante la presentación de la asignatura como en el cuestionario sobre los ODS que rellenaron al final de la sesión.

Por otra parte, en la medida en que lo consideraran oportuno, podían utilizar para el diseño de sus propuestas una o varias de las aplicaciones informáticas que se revisaron durante las sesiones dedicadas a la innovación en la enseñanza de la lengua, de modo que los proyectos resultantes contribuyeran de la manera más transversal, integrada y pertinente posible a la formación del alumnado de enseñanzas medias, a través del uso de las TAC y de la reflexión en torno a la sostenibilidad.

Esta tarea constituyó un 60 % de la calificación final de la asignatura y se evaluó por medio de una rúbrica confeccionada *ad hoc* por los profesores, quienes a su vez llevaron a cabo un seguimiento de los trabajos a lo largo del periodo docente, tanto en las sesiones presenciales como en tutorías, con el fin de garantizar el carácter formativo de la evaluación. Para este mismo fin, se incorporaron de manera explícita al proceso las tareas de autoevaluación y coevaluación, a través de otras rúbricas específicas y de informes cualitativos que los estudiantes debían presentar individualmente.

### 3. PROYECTOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA

Los 19 alumnos con los que se implementó la intervención se organizaron en cuatro grupos de trabajo, los cuales presentaron sendos proyectos de innovación consistentes en propuestas de aula diseñadas siguiendo la metodología de la investigación-acción (Lewin, 1973). Dos de estos proyectos estaban destinados al

segundo ciclo de ESO; los otros dos, al primer curso de Bachillerato. Todos ellos cumplían el requisito de integrar en los contenidos curriculares propios del curso elegido al menos uno de los ODS de atención preferente: en concreto, el ODS-12 se tuvo en cuenta en todas las propuestas, mientras que solamente una de ellas integró también el ODS-8 (véase el Cuadro 1).

Casualmente, todos los grupos optaron por abordar contenidos relacionados con uno de estos dos aspectos fundamentales del currículo de Lengua Castellana en la Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria: 1) caracterización y tipología textuales y 2) desarrollo de habilidades lingüísticas. En el estudio de los tipos de textos se centraron tanto el proyecto diseñado para 3.º de ESO como uno de los destinados a 1.º de Bachillerato; las habilidades lingüísticas constituyeron el foco de la propuesta dirigida a 4.º de la ESO (lengua oral) y del otro proyecto para 1.º de Bachillerato (lengua escrita).

CUADRO 1. Proyectos de Innovación e Investigación en Lengua Española integrando los ODS

Título	Nivel educativo	Contenidos curriculares focales	ODS integrados (* ODS de atención preferente)
<i>Ecopubli: educando en consumo responsable</i>	3.º ESO	Tipología textual: Textos expositivos Textos argumentativos Textos publicitarios	<i>ODS-11. Ciudades y comunidades sostenibles</i> <b>*ODS-12. Producción y consumo responsables</b> <i>ODS-13. Acción por el clima</i>
<i>Moda responsable, voces del cambio</i>	4.º ESO	Habilidades relacionadas con la lengua oral: Producción oral Comprensión oral	<i>ODS-1. Fin de la pobreza</i> <i>ODS-5. Igualdad de género</i> <i>ODS-6. Agua limpia y saneamientos</i> <b>*ODS-8. Trabajo decente y crecimiento económico</b> <i>ODS-9. Industria, innovación e infraestructuras</i> <i>ODS-10. Reducción de las desigualdades</i> <b>*ODS-12. Producción y consumo responsables</b> <i>ODS-13. Acción por el clima</i>
<i>La importancia de los ODS en nuestra educación</i>	1.º Bach.	Habilidades relacionadas con la lengua escrita: Comprensión lectora Expresión escrita	<i>ODS-4. Educación de calidad</i> <i>ODS-8. Trabajo decente y crecimiento económico</i> <b>*ODS-12. Producción y consumo responsables</b>

<i>Los mecanismos de cohesión a partir de los ODS</i>	1.º Bach.	Mecanismos de cohesión textual	*ODS-12. Producción y consumo responsables <i>ODS-13. Acción por el clima</i> <i>ODS-15. Vida de ecosistemas terrestres</i>
---	-----------	--------------------------------	---

Fuente: elaboración propia

A modo de ejemplos, revisaremos el planteamiento de dos de los proyectos presentados: el de cuarto curso de la ESO, centrado en el desarrollo de habilidades comunicativas orales, y uno de los de primer curso de Bachillerato, sobre la cohesión textual<sup>1</sup>.

### 3.1. PROPUESTA PARA 4.º DE ESO: *MODA RESPONSABLE, VOCES DEL CAMBIO*

Este proyecto aborda uno de los principales retos para el profesorado de Lengua en la Educación Secundaria: el desarrollo de habilidades relacionadas con la oralidad, tanto las productivas (expresión oral) como las receptivas (escucha activa). Con el objetivo de atender a la multialfabetización, tal como la concibe Obando Cruz (2022), esta propuesta se construye en torno a la idea de incorporar el *podcast* en el aula como herramienta eficaz para el desarrollo de las destrezas orales, y específicamente la expresión correcta en registros formales. La creación de un *podcast* cumple, además, con todos los requisitos de la investigación-acción: convierte al alumno en participante activo *-acción-* en el proceso de búsqueda *-investigación-* de soluciones a una necesidad detectada (la mejora de las habilidades orales), que contribuyan a una situación educativa y hagan posible un aprendizaje significativo.

La consecución de los objetivos de la propuesta exige una metodología colaborativa, de modo que el proyecto ayude a consolidar hábitos de disciplina para el trabajo individual y en equipo, así como a adquirir habilidades de resolución de problemas, fomento de la creatividad, desarrollo del espíritu crítico y de las habilidades de argumentación para la defensa de la opinión personal y de la conformidad o del desacuerdo con las opiniones ajenas.

La situación de aprendizaje se ha concebido para ser desarrollada durante tres semanas y requiere la colaboración de un profesor de Informática y un profesor de Música del propio centro educativo. La primera sesión se destina a presentar el proyecto en torno a los ODS (concretamente, el ODS-12) y a captar el interés

<sup>1</sup> Hemos de reconocer el trabajo realizado por Xira Álvarez, Andrea Bahón, Clara Bezerra, Natalia Fernández, Belén González, Helena C. Gonçalves, Isabel Hernández, María Hoyos y Eva María San Segundo.

del alumnado, para lo cual se aclara que el producto final que se debe obtener es un *podcast*, cuyas características se explican sucintamente. En los últimos minutos de la clase se establecen los grupos de trabajo, se reparten las tareas dentro de cada grupo y se pide a los estudiantes que lleven a cabo una primera reflexión sobre qué otros objetivos de desarrollo podrían abordarse junto al ODS-12. Durante las tres sesiones siguientes se desarrollará la tarea de investigación, centrada en la búsqueda bibliográfica y de recursos en línea, que requerirá una cuidadosa selección de la información. Una vez concluida esta fase, se pondrán en común los recursos encontrados y se celebrará una clase práctica en el aula de Informática, con el objetivo de que los alumnos aprendan a grabar un *podcast* y a hacer ediciones básicas. La siguiente sesión también tendrá carácter transversal y en ella se explicará cómo utilizar la música en un *podcast*. La séptima sesión se centrará en la elaboración del guion; durante la siguiente semana, los grupos de trabajo grabarán sus respectivos *podcasts*. Como cierre del proyecto, cada alumno redactará una reflexión sobre lo aprendido en las semanas anteriores.

### 3.2. PROPUESTA PARA 1.º DE BACHILLERATO: *LOS MECANISMOS DE COHESIÓN A PARTIR DE LOS ODS*

Tomando como punto de partida el estudio clásico de Halliday y Hasan (1976), en este proyecto se propone la revisión teórica del funcionamiento de los mecanismos que garantizan la cohesión textual, con una atención especial a los marcadores discursivos. A la vez, se indaga en sus posibilidades didácticas dentro del aula, para que la transposición no se limite a la identificación y clasificación de estas unidades lingüísticas, tarea habitual y casi exclusiva en los cursos de ESO y Bachillerato. El planteamiento se centra en el análisis y comentario de textos multimodales en torno a los distintos mecanismos de cohesión. La selección de textos en diferentes formatos (orales, escritos y audiovisuales) pretende, por un lado, aprovechar el conocimiento del mundo de los estudiantes; por otro, contribuir al desarrollo de las destrezas lingüísticas y de uso de las TIC. La multimodalidad, además, puede despertar el interés de los alumnos, al acercarlos a su realidad más próxima. La propuesta fue diseñada para desarrollarse durante cinco sesiones de trabajo sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, respondiendo, así, a la transversalidad y los objetivos de sostenibilidad reclamados por la LOMLOE.

Ante el escaso e inadecuado uso de los distintos mecanismos de cohesión que se observa de modo recurrente en las producciones orales y escritas de los estudiantes que empiezan el Bachillerato, se plantea la necesidad de dedicar la primera sesión a una exposición de contenidos teóricos fundamentales, en la que los estudiantes deberán practicar la escucha activa y la toma de notas; fuera del aula, podrán contrastar sus anotaciones con los apuntes de elaboración propia facilitados por el

profesor. En la segunda sesión, se activa una metodología colaborativa, con el fin de que todo el grupo-clase realice un comentario de texto (que servirá de modelo) aplicando lo aprendido en la sesión teórica al análisis de un fragmento del artículo «Donde tiemblan los álamos», de Irene Vallejo. El fragmento elegido sirve de nexo con la tercera sesión, en la que los alumnos se distribuyen en grupos de cuatro para llevar a cabo una búsqueda en línea de textos relacionados con el medioambiente, el ecologismo, el consumo sostenible y otros temas afines. El principal objetivo de esta sesión es crear un espacio dinámico y colaborativo que favorezca el desarrollo de habilidades críticas, tanto de búsqueda de materiales como de análisis de estos. En la cuarta sesión, los grupos ponen en común el resultado de las búsquedas, así como las reflexiones de cada participante sobre la conexión entre el texto de referencia y los textos multimodales encontrados, y se llega a un acuerdo de descarte y selección; posteriormente, se distribuyen las tareas asignando roles a cada uno de los miembros, con el fin de hacer equitativo el reparto y de fomentar el trabajo colaborativo, para abordar el análisis de los textos elegidos. Lo ideal es que la selección ofrezca una muestra variada de modalidades textuales: desde textos escritos de cualquier género y ámbito (literarios, periodísticos, ensayísticos, hilos de redes sociales...) hasta discursos orales (*podcasts*, audiocuentos...), pasando por materiales audiovisuales (fragmentos de películas, anuncios publicitarios), infografías, etc. Además del análisis de los conectores según el modelo resultante del comentario colectivo realizado en la segunda sesión, el comentario que elabore cada grupo de manera autónoma debe establecer conexiones temáticas oportunas entre los distintos fragmentos textuales que conformen la selección. Más allá del aprendizaje lingüístico, se busca una comprensión reflexiva y crítica de los textos, que se verá facilitada por el trabajo colaborativo. En la sesión quinta y última, cada grupo entrega el comentario realizado y se abre un debate para la puesta en común de lo aprendido en las sesiones anteriores.

#### 4. CONCLUSIONES

La educación reglada en los diversos niveles establece actualmente un vínculo ineludible con la Educación para el Desarrollo y la Sostenibilidad; no obstante, el desarrollo de tal vínculo no se halla exento de problemas. A lo largo de nuestra intervención educativa, tanto en la indagación inicial como en el intercambio de puntos de vista suscitado en diversos momentos, buena parte de los estudiantes del Máster manifestó sus dudas sobre la pertinencia y, sobre todo, la posibilidad de que la implementación de los ODS en el aula de Lengua pudiera ser realmente significativa en el proceso de enseñanza de los contenidos de la materia y en el desarrollo de competencias clave. La opinión mayoritaria subrayaba el riesgo de que introducir los objetivos de la Agenda 2030 en el temario de la especialidad

se concretara en actividades anecdóticas, y que el único aprendizaje extraído por el alumnado de Secundaria tuviera que ver con la sensibilización hacia problemas sociales y medioambientales (ya muy presentes hoy en todos los ámbitos públicos), sin contribuir al logro de objetivos específicos de la asignatura.

Frente a esta opinión inicial, el trabajo de reflexión que llevaron a cabo nuestros estudiantes en las sesiones presenciales, en las reuniones grupales de preparación de los respectivos proyectos, así como en la revisión individual de materiales, se vio reflejado en la comprensión que demostraron haber alcanzado sobre cada uno de los ODS integrados en su propuesta de investigación en el aula. Estos objetivos no solo se relacionaron de manera coherente entre sí, sino que los proyectos presentados, a pesar de sus inevitables limitaciones, demostraron la viabilidad de relacionar significativamente los contenidos curriculares de Lengua con objetivos de desarrollo y sostenibilidad que, en principio, hubieran parecido totalmente ajenos a la materia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO SAINZ, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. y MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2023). Educando en valores desde la materia de Lengua Castellana y Literatura: alcance del ODS 10 a partir de la educación de calidad (ODS 4), en C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 265-281). Ediciones Universidad de Salamanca.
- AZORÍN ABELLÁN, C. M.<sup>a</sup> (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.
- BOTELLA NICOLÁS, A. M. y RAMOS RAMOS, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127-141.
- JUÁREZ PULIDO, M., RASSKIN GUTMAN, I. y MENDO LÁZARO, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210.
- HALLIDAY, M. A. K. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- LABAREE, D. F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>
- LEWIN, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin K., *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201-216). Souvenir Press.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, de 30/12/2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- MELADO MARTÍN, A. (2023). *Análisis de la implicación de los ODS en el currículo de Extremadura en Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Extremadura.
- NACIONES UNIDAS (2023). Informes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial. Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales.
- NEGRÍN MEDINA, M. Á. y MARRERO GALVÁN, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) antes los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-42. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- OBANDO CRUZ, O. F. (2022). *El podcast: una incursión a la creación literaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 76, de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- REAL DECRETO 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *BOE*, 82, de 06/04/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- SANTA MARÍA, T., ALIAGA, L. M.<sup>a</sup> y ROSA, Á. (2022). Renovarse o morir: enseñar lengua y literatura en el siglo XXI, en A. Vico Bosch et al. (Coords.), *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas* (pp. 24-43). Dykinson.
- SISTERÓ PONS, A. (2023). *Nuevos retos educativos: la educación para la sostenibilidad en el contexto de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)* [Diapositivas de Power-Point]. Vicepresidencia Tercera del Gobierno. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- VILCHES PEÑA, A. (2015). La Educación para la Sostenibilidad: una componente esencial en la formación del profesorado. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2015 (pp. 613-618). Universidad de Granada.
- ZAMBRANO BRIONES, M.<sup>a</sup> A., HERNÁNDEZ DÍAZ, A. y MENDOZA BRAVO, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(4), 172-182.



VOCES POR LA PAZ EN EL MUNDO ÁRABE:  
INTEGRACIÓN DE LAS ODS EN EL AULA  
DE LENGUA ÁRABE/L2

*VOCES POR LA PAZ EN EL MUNDO ÁRABE:  
INTERGRATING THE SDGS IN THE ARABIC/L2  
CLASSROOM*

LIDIA FERNÁNDEZ FONFRÍA

LAURA GAGO GÓMEZ

*IEMYRHD / Universidad de Salamanca*

lidiafernandez@usal.es

lgago@usal.es

RESUMEN

*Voces por la paz en el mundo árabe* es el título de la exposición pública itinerante resultado de un proyecto de innovación educativa desarrollado en el aula de árabe/L2. El presente capítulo describe el desarrollo y los resultados de esta propuesta didáctica en la que se integran los ODS *16 Paz, justicia e instituciones sólidas* y *5 Igualdad de género*, a través de un proyecto de clase (en tres grupos distintos, pero coordinados) que toma elementos tanto de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), como de la de Aprendizaje-Servicio (ApS). El resultado final fue una exposición pública itinerante de ocho paneles donde se presenta la realidad de cinco países en conflicto del mundo árabe (Siria, Yemen, Palestina, Sudán e Irak) a través de cuatro autores y sus textos (Jan Dost, Adania Shibli, Abdelaziz Baraka Sakin y Alia Mamdouh) y de la activista y Premio Nobel por la paz yemení Tawakkul Karman.

*Palabras clave:* Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Literatura; Lengua Árabe/L2; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Aprendizaje-Servicio (ApS)

ABSTRACT

The public exhibition entitled *Voices for Peace from the Arab World* was the outcome of an educational project implemented in an Arabic as a Foreign Language classroom. This chapter outlines the development and outcomes of this pedagogical initiative, which addresses two Sustainable Development Goals (SDGs): SDG 16, *Peace, Justice and Strong*

*Institutions*, and SDG 5, *Gender Equality*. The project was conducted in a collaborative manner between three distinct Arabic/L2 level groups, incorporating elements of project-based learning (PBL) and service-learning (SL) methodologies. The outcome of this collaborative endeavour is an eight-panel exhibition that offers insight into the realities of five Arab countries experiencing conflict: Syria, Yemen, Palestine, Sudan and Iraq. The exhibition presents the perspectives of four authors – Jan Dost, Adania Shibli, Abdelaziz Baraka Sakin and Alia Mamdouh – and Yemeni activist and Nobel Peace Prize laureate Tawakkul Karman.

*Keywords:* Sustainable Development Goals (SDG); Literature; Arabic as a Foreign Language; Project-Based Learning (PBL); Service-Learning (SL)

## 1. INTRODUCCIÓN

DE ENTRE LOS NUMEROSOS RETOS a los que se enfrenta la enseñanza del Árabe/L2 y su cultura, la integración de los ODS es, quizás, el menos abordado. También es de los más novedosos. En este capítulo se describe una propuesta de inclusión de los objetivos *16 Paz, justicia e instituciones sólidas* y *5 Igualdad de género* que se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso 2023-2024 en las asignaturas de Lengua Árabe de segundo, tercer y cuarto curso y Textos árabes literarios del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Salamanca.

La propuesta didáctica adquirió el formato de proyecto de clase coordinado entre los tres cursos y tenía una doble vertiente: por un lado, la vertiente formadora, dirigida a los estudiantes del Grado, y por otro, una perspectiva divulgativa, orientada hacia el público general. Estas son consecutivas, como más tarde se explicará.

Respecto a la primera, el contenido de la formación concernía, además de las competencias transversales relativas a *aprender a aprender* y *análisis crítico*, a los ODS mencionados anteriormente. Estos se integraron a través de la realidad contemporánea de cinco países árabes que sufren el conflicto bélico en distintas formas –Siria, Irak, Yemen, Sudán y Palestina–, países que fueron abordados a partir de textos seleccionados de cinco personalidades representativas: Jan Dost (Siria, *Un autobús verde sale de Alepo*), Alia Mamdouh (Irak, *al-Tanki: Tras las huellas de una mujer iraquí*), Tawakkul Karman (Yemen, Discurso de recogida del Premio Nobel de la Paz), Abdelaziz Baraka Sakin (Sudán, *El Mesías de Darfur*) y Adania Shibli (Palestina, *Un detalle menor*). Para abordar estas realidades, complejas, de manera significativa y relevante con los contenidos lingüísticos de las distintas materias donde se integró el proyecto, se desglosaron las tareas en función de la competencia lingüística en la lengua meta de cada nivel, como más tarde se detallará.

En cuanto a la función divulgativa, los resultados del proyecto de clase, elaborados por los estudiantes, se plasmaron en una exposición, *Voces por la paz en el*

*mundo árabe*, y su guía en formato de web<sup>1</sup>. Esta exposición, abierta al público, se inauguró al final de curso y es de carácter itinerante, pues viajará por centros de educación secundaria de la región a lo largo del curso siguiente.

Como puede observarse, el diseño del proyecto tomó algunos aspectos de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y, en cierto sentido, del ApS (Aprendizaje-Servicio), que estaría representado, este último, por el deseo de dar a conocer y concienciar sobre las realidades de estos cinco países a través de los textos de estos autores. En este último sentido, se consideraba importante dar cabida (y voz) a autores que no representan los extremos del conflicto y que generalmente, se estima, son menos conocidos por el público general no especializado.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El planteamiento de esta propuesta educativa fue el de un proyecto orientado y coordinado (por implementarse en tres cursos distintos al mismo tiempo), pero protagonizado, gestionado y elaborado enteramente por los estudiantes. Ello permitió incidir en una buena parte de las competencias transversales que subyacen a los estudios del Grado, de las queremos destacar *la capacidad crítica y autocrítica*, junto con el *razonamiento crítico*; *la capacidad de análisis y síntesis e interpretación de los datos*, *la capacidad de expresarse con claridad y corrección en la lengua materna hablada y escrita en relación con el ámbito disciplinar*, *habilidad para gestionar la información*, *trabajo en equipo* y, por último, *la apreciación de la diversidad y multiculturalidad*. Esto es así porque, desde el primer día (*vid. infra*) los estudiantes conocían cuál era el objetivo final del proyecto (elaboración de una exposición pública) y el contenido de esta (presentación de la realidad de cinco países con los textos de los autores elegidos). Tomando en consideración el público al que se orientaba la exposición (público general), así como los contextos históricos en que se insertaban los autores, fueron los alumnos quienes debieron buscar, gestionar y decidir la información que debía incluirse en la web y exposición. Por otra parte, dado lo reciente –y lo politizado– de los conflictos, se incidió sobre la necesidad de analizar críticamente la información que encontraban, recurriendo a fuentes objetivas, neutras y/o académicas.

Es en los objetivos específicos relativos a las competencias lingüísticas donde la labor docente intervino en mayor medida, dado que era preciso segmentar, en función del nivel en árabe/L2, la tarea asignada para la elaboración del panel. Esta se llevó a cabo del siguiente modo:

<sup>1</sup> <https://vocesparalapazenelmundoarabe.usal.es>

La exposición estaría compuesta por ocho paneles, de los cuales los alumnos asumirían la elaboración de los textos y la selección de imágenes de seis de ellos (el de presentación (panel 1) y créditos (panel 8), ambos secundarios, fueron elaborados por las docentes). El primer panel presentaría las realidades geográficas del mundo árabe y el mundo islámico; los siguientes paneles estarían dedicados a un país. En cada uno de estos, habría un espacio para una presentación general del país (datos generales, ubicación, lenguas, forma de gobierno, población, capital, etc.), una pequeña biografía del autor, una selección del texto traducido y, por último, el contexto sintetizado del conflicto bélico específico mediante una infografía. La distribución de tareas y contenidos lingüísticos trabajados quedaron conformados del siguiente modo:

Tabla 1. Distribución de tareas por curso y contenidos lingüísticos trabajados

	TAREA DEL PANEL ASIGNADA	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS TRABAJADOS
SEGUNDO CURSO	Mundo árabe / mundo islámico Presentación general de cada país: Siria, Palestina, Irak, Sudán y Yemen	Nombres de los países y capitales del mundo árabe y mundo islámico. La OCI y la Liga árabe.  Vocabulario geográfico fundamental: localización geográfica (puntos cardinales y fronteras), capitales, superficie (números incluidos), población (números incluidos), lenguas habladas, minorías étnicas y religiosas, forma de gobierno, año de independencia. Otros datos de interés.
TERCER CURSO	Biografía de cada autor seleccionado	Género textual de la biografía. Verbos de vida (انتقل، كتب، نشر، ولد، درس، تخرج، ( هاجر، ترجم، توفي حصل، على، هاجر،
CUARTO CURSO	Traducción de fragmentos seleccionados Contexto sintético de los conflictos bélicos: – Invasión de Irak (2004) – Guerra civil yemení (2011-...) – Conflicto israelí-palestino (hasta acuerdos de Oslo) – Conflicto de Darfur (2003) – Guerra civil siria (2011-...)	La traducción literaria: selección léxica, diccionarios adecuados. Vocabulario relativo a la diversidad étnica, lingüística y política. Vocabulario específico sobre conflictos bélicos.

Fuente: elaboración propia

### 3. DESARROLLO

La implementación del proyecto se llevó a cabo en las siguientes fases:

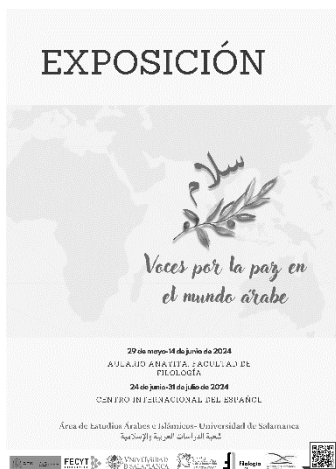
- Preparación inicial: consistió en la realización de varias reuniones entre las docentes con el fin de seleccionar y preparar los materiales y recursos, así como organizar la distribución de tareas y coordinar el proyecto. Para la selección de textos, se tuvo en consideración, en primer lugar, la propia disponibilidad de la obra en árabe, así como la dificultad de esta, que debía ser asequible para los estudiantes de cuarto curso. De las novelas seleccionadas, se extractaron fragmentos que respondían a este último criterio, así como a la necesidad de que fueran comprensibles y/o autosuficientes fuera del marco de la novela. En segundo lugar, se dio preferencia a las obras redactadas por autoras o cuyo protagonista fuera femenino, con el firme propósito de incidir, indirectamente, en el ODS 5 *Igualdad de género*, al dar visibilidad a esta dimensión. En cuanto a los materiales y recursos, a los fragmentos seleccionados se sumó, además, una lista de bancos de imágenes a la que los estudiantes tenían acceso desde el *Moodle* de la universidad (*Studium*). El resto de los materiales, aquellos relativos a los contenidos lingüísticos, se describen más adelante.
- Presentación del proyecto en los distintos cursos: El proyecto se presentó el primer día de clase y se indicó que formaba parte de la evaluación continua; se explicó el objetivo final (la elaboración de la exposición pública), así como los contenidos seleccionados (los cinco países) y la labor que les correspondería. Para segundo curso, además de esta presentación, se llevó a cabo una puesta en común para la elaboración de una ficha general común con los datos que sería preciso incluir de cada país. Por tanto, fueron los propios alumnos quienes decidieron la información general que debía incluirse en el panel.
- Preparación propedéutico-lingüística. Para trabajar los contenidos lingüísticos que les serían necesarios a los estudiantes para elaborar sus textos en árabe se realizaron una serie de actividades a partir de temas y materiales específicos del siguiente modo:
  - Segundo curso: se trabajaron tanto el vocabulario como las expresiones básicas fundamentales (verbos como يتكلم، بلغ; números a partir del millón; entre otros) a partir del texto, adaptado, تونس بين يديك ('Túnez entre tus manos'), de Brustad, Al-Batal y Al-Tonsi (2004, p. 300) y el texto العالم العربي الحديث ('El mundo árabe actual') y las actividades del tema uno de Munther y Al-Masri (2014, pp. 7-10).

- Tercer curso: Se elaboró una biografía de Muḥammad Šukrī adaptando la entrada de la *Wikipedia* árabe sobre este autor. De este texto se trabajó el vocabulario, las expresiones propias y se hicieron actividades de comprensión lectora y oral.
  - Cuarto curso: Se elaboró una unidad didáctica *ex professo* titulada الاجتماعي التنوع الاجتماعي في العالم العربي. Esta unidad contenía: a) comprensión lectora, que se trabajó a partir de un texto sobre la situación de los kurdos antes de 2003, adaptado y ampliado de Dickins y Watson (1999, pp. 36-38), un pequeño cronograma (eje cronológico) de sucesos históricos en el mundo árabe a partir del año 2001 (caída de las Torres gemelas de Nueva York); b) competencia escrita: estudio de los marcadores textuales de organización de contenidos (بالنسبة لـ), marcadores contrastivos (oraciones concesivas con distintos nexos) y marcadores de cierre discursivo o de conclusión (إذن... للاختتام...) y c) expresión oral, trabajada a partir de la exposición oral de la diversidad social de un país de su elección.
- Preparación de borradores: toda vez que los estudiantes disponían de las herramientas lingüísticas de la lengua meta necesarias para la elaboración de sus propios textos, se procedió a la presentación de los borradores en clase. Este borrador se realizó en castellano y el objetivo era la participación de todos los estudiantes para su mejora y, asimismo, para evitar solapamientos de contenido entre los distintos cursos y compañeros. Para todos los cursos se solicitó que no se centraran únicamente en la labor asignada (presentación del país, biografía o traducción del fragmento literario), sino que presentasen de manera sucinta la situación del conflicto a sus compañeros de clase. De esta forma, todos pudieron no solo acercarse a la realidad contemporánea de estos países, sino contextualizar mejor la tarea que estaban realizando. Las sesiones fueron muy productivas, tanto por el interés mostrado por los estudiantes en la realidad actual, como por la colaboración entre ellos con el fin de mejorar las aportaciones individuales.
- La limitación de esta tarea vino por la imposibilidad de reunir a los estudiantes de los tres cursos en una misma sesión, por lo que cada curso presentó el conflicto y su tarea específica al resto de compañeros de su curso.
- Entrega de borradores en árabe y corrección. Se realizó por medio de una entrega a través de *Studium* y siguieron, en buena medida, los modelos textuales ofrecidos en la fase de preparación lingüística. En el caso de segundo curso, se siguió la ficha de datos elaborada entre todos en clase. Asimismo, los estudiantes seleccionaron imágenes para acompañar tanto sus borradores como la exposición oral en árabe que se comenta a continuación.

- Exposición oral en clase. Una vez corregidos los borradores, se estableció un día de evaluación específica para la exposición oral de cada estudiante, que debía presentar de manera oral en árabe el contenido de su tarea (presentación de un país para segundo curso, presentación de un autor para tercer curso y explicación de un conflicto bélico para los estudiantes de cuarto curso).
- Disposición y diseño de los contenidos en el formato de la exposición *Voces por la paz en el mundo árabe* (y celebración). Las versiones finales tanto de los textos como las imágenes fueron dispuestas en los paneles que fueron diseñados por las docentes. Aunque en un primer momento se consideró la posibilidad de que fuesen los propios estudiantes quienes realizaran el diseño de estos, la dificultad para reunir a los tres grupos en sesiones de coordinación conjunta desaconsejó este primer planteamiento. Por tanto, el diseño y la disposición corrió a cargo del equipo docente. En los paneles, y por cuestiones de espacio, se incluyó una selección de la labor realizada en cada curso; los textos completos, tanto en español como en árabe, se insertaron en la web, donde está toda la información. En este sentido, los estudiantes respondieron con entusiasmo al proyecto y generaron textos más extensos de lo que un panel permite y, por ende, fueron derivados a esa web. A continuación, se muestra el cartel de Irak y Yemen a modo ilustrativo:



IMAGEN 2. Cartel anunciando la Exposición



Fuente: elaboración propia

#### 4. RESULTADOS

Los resultados de la actividad docente se han evaluado teniendo en cuenta tres aspectos. En primer lugar, atendiendo a la naturaleza del proyecto, la propia exposición y la página web presentadas al público general. En segundo lugar, el proceso de aprendizaje-enseñanza observado en el alumnado y sus posibles mejoras de cara al futuro. Y, por último, la valoración por parte de los estudiantes por medio de una encuesta anónima.

En cuanto a la evaluación de la exposición y la página web, pese a no contar con datos concretos respecto al número de visitantes, la percepción general del público con el que se ha interactuado ha sido muy positiva, especialmente, entre los estudiantes y profesorado de la Facultad de Filología. De manera global, señalan que no solo han podido aproximarse a una realidad que, desgraciadamente, está de actualidad y que en gran medida les resultaba desconocida, sino que también destacan el gran trabajo realizado por los estudiantes, que además de elaborar los contenidos, tuvieron la oportunidad de exponer sus paneles en la inauguración de la exposición en la Facultad de Filología.

En lo que concierne al proceso de aprendizaje-enseñanza, son diversos los aspectos positivos que se han observado y que deben ser fomentados en el futuro. Como aspecto principal, se encuentra la autonomía del alumnado, que ha elaborado la totalidad de los contenidos y ha seleccionado las imágenes que los acompañan, quedando la intervención de las profesoras limitada a ofrecer apoyo y orientación

lingüística cuando la han requerido, a la selección de los fragmentos y autores y al diseño de la exposición y la web. No obstante, sería interesante, de cara a futuros proyectos, involucrar al alumnado con mayor conocimiento del árabe en la selección de fragmentos, ofreciéndoles una o dos obras que previamente deberían leer y escoger ellos mismos el texto para traducir. Esto les permitiría acercarse al texto de manera integral, ampliar sus conocimientos sobre literatura árabe contemporánea y potenciar la toma de decisiones. Asimismo, aumentaría su motivación e involucramiento personal al formar parte activa de todo el proceso de aprendizaje y no solo del resultado final.

En este sentido, uno de los aspectos que podrían potenciar el interés y una actitud proactiva entre el alumnado es su participación directa en el diseño de los paneles y la página web bajo la supervisión del profesorado. No obstante, dadas las circunstancias y el número de participantes, esto solo sería recomendable en casos en los que el alumnado tuviese conocimientos previos de diseño y manejo de programas específicos y páginas web, ya que la intervención de varias personas simultáneamente podría ocasionar pérdidas y daños en el trabajo colectivo y la obtención de un resultado final no homogéneo.

Los alumnos han trabajado con vocabulario y estructuras adaptadas a su nivel en función de su nivel de conocimiento de la lengua árabe, de modo que en todo momento han trabajado en un entorno seguro y en el que se ha fortalecido su confianza, a la par que reforzaban y ampliaban su bagaje lingüístico. A lo largo del proceso de recopilación de información y de redacción de contenidos han logrado desarrollar las capacidades y habilidades potenciadas en clase, así como acceder a contenido actual y materiales reales en el aula que, por desgracia, en el ámbito de la lengua árabe no siempre es frecuente.

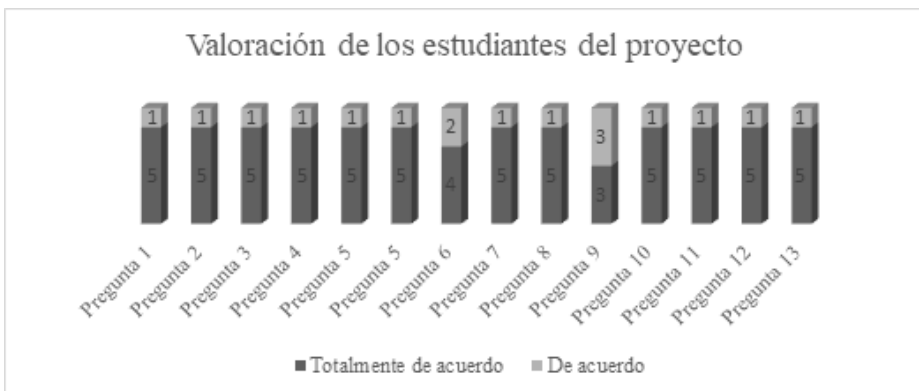
Aunque se trata de un trabajo que se ha planteado como transversal, se han observado dificultades a la hora de integrar a todos los grupos que trabajaban sobre un mismo país, principalmente debido a la imposibilidad de reunirlos en un mismo horario, por lo que este uno de los aspectos mejorables de cara al futuro. Sería muy conveniente poder organizar seminarios puntuales por países en el que cada alumno expusiese su trabajo y las dificultades encontradas en el proceso para poder encontrar soluciones grupales y potenciar el trabajo en equipo.

Con respecto a la valoración de la iniciativa docente, se distribuyó a los estudiantes una encuesta anónima a través de *Google Forms* para valorar su grado de satisfacción, sensibilización y aprendizaje tras la actividad realizada. Se utilizó una escala de tipo Likert con una ponderación de 1 a 5: en desacuerdo (1), ni en desacuerdo ni de acuerdo (2), de acuerdo (3), totalmente de acuerdo (4) y NS/NC - No aplicable (5). Las aseveraciones que los alumnos debían evaluar eran las siguientes:

1. Introduce innovación en la docencia de la asignatura.
2. Integra teoría y práctica.
3. Potencia el entusiasmo por la materia.
4. Ha ampliado mi conocimiento relacionado con la asignatura y los estudios del Grado en general.
5. Ha sido explicada de una forma clara y fácil de entender.
6. Promueve la participación de los alumnos.
7. Fomenta el trabajo personal a lo largo del curso de una forma regular.
8. El contenido de la actividad es actual.
9. Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de la actividad.
10. El nivel es adecuado a la dificultad.
11. Recomendaría la actividad a otros estudiantes.
12. He encontrado la actividad intelectualmente estimulante.
13. Me ha motivado a ampliar conocimientos fuera de clase.

Si bien es cierto que la participación en la encuesta anónima es baja, ya que solo la han cumplimentado 6 de los 15 alumnos que han participado en el proyecto, es importante destacar que la valoración respecto al proyecto es muy positiva, tal y como se sintetiza en el siguiente gráfico.

Tabla 1. Valoración de los estudiantes del proyecto



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el gráfico, los resultados de la encuesta arrojan una clara conformidad y aprovechamiento del proyecto, siendo las gráficas correspondientes a «totalmente de acuerdo» las dominantes en todos los ítems con bastante distancia respecto al resto de opciones. Igualmente, en ninguna encuesta se ha puntuado con «en desacuerdo», «ni en desacuerdo ni de acuerdo», ni tampoco «NS/NC - no aplicable». Para prácticamente la totalidad del alumnado encuestado (5 de los 6 alumnos) las actividades se han valorado muy positivamente con «totalmente de acuerdo», salvo los ítems fomenta el trabajo personal a lo largo del curso de una forma regular (4 «totalmente de acuerdo» y 2 «de acuerdo»), y el nivel es adecuado a la dificultad (3 «totalmente de acuerdo» y 3 «de acuerdo»).

Al final del cuestionario, se incluyó otra pregunta voluntaria de respuesta libre en la que los estudiantes podían exponer de forma detallada y razonada su opinión y sugerencias. A continuación, se recogen algunas de sus respuestas:

- 1) Es una muy buena actividad para conocer la sociedad actual (algo que se debería incluir más en el grado) y me ha ayudado a interesarme por conocer más los conflictos que existen en países distintos de los habituales. La organización me ha gustado, pero si se quiere fomentar el contacto entre personas del grado creo que se debería cambiar el método de trabajo. La actividad me ha gustado mucho y no tengo muchas quejas o mejoras posibles.
- 2) El proyecto ha sido muy interesante y ha sido muy satisfactorio ver el resultado final en la exposición, ha quedado genial. Creo que me ha ayudado a ver un uso práctico del idioma y a afrontar la dificultad de la traducción. Muchas gracias por prepararlo todo tan bien.

### 3. CONCLUSIONES

En general, la elaboración de la exposición y de la página web ha resultado ser una experiencia muy positiva gracias a la cual se facilitado la toma de conciencia de los estudiantes respecto a la importancia y eficacia del uso de la lengua y de la literatura para abordar realidades y contextos actuales, así como fomentar el respeto a los ODS relativos al género, la tolerancia y la paz. Asimismo, supone un importante respaldo a la visibilidad del trabajo elaborado por los alumnos y una manera de potenciar de su confianza. Esto se traduce en que las asignaturas susciten gran interés y motiven al alumnado, de modo que este asista y participe con mayor regularidad. A esto hay que añadir que, al tratarse de un proyecto colectivo, los estudiantes han podido observar su dominio de la lengua árabe cuando finalicen el Grado de Estudios Árabes e Islámicos, lo que refuerza la motivación y la actitud positiva ante la materia.

Los resultados obtenidos en la encuesta final tras la realización de las actividades evidencian una gran satisfacción general por parte del alumnado y su correcto aprovechamiento académico.

A modo de síntesis, atendiendo a la evaluación de los resultados de esta experiencia, el uso de la elaboración de materiales de creación propia por parte del alumnado como herramienta educativa ha demostrado un aumento de la innovación, la motivación y el interés por la materia, por lo que su aplicación es altamente recomendable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (24 de mayo de 2024) La Universidad muestra ‘Voces por la paz del mundo árabe’. *La Crónica de Salamanca*. <https://lacronicadesalamanca.com/579599-la-universidad-muestra-voces-por-la-paz-del-mundo-arabe/>
- (29 de mayo de 2024) La Facultad de Filología inaugura la exposición ‘Voces por la paz del mundo árabe’. *Salamanca24horas.com*. [https://www.salamanca24horas.com/universidad/facultad-filologia-inaugura-exposicion-voces-por-paz-mundo-arabe\\_15115342\\_102.html](https://www.salamanca24horas.com/universidad/facultad-filologia-inaugura-exposicion-voces-por-paz-mundo-arabe_15115342_102.html)
- BARAKA SAKIN, A. (2014). بركة ساكن، عبد العزيز. [El Mesías de Darfur]. القاهرة [El Cairo]: للتعليم والثقافة مؤسسة هنداوي.
- BRUSTAD, Kristen, AL-BATAL, Mahmoud y AL-TONSI, Abbas (2004). *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs. A Textbook for Beginning Arabic. Part One*. (2nd Edition). Washington: Georgetown University Press
- DICKINS, J. y WATSON, J. C. E. (1999). *Standard Arabic: an advanced course*. Cambridge University Press.
- DOST, J. (2019). جان دوست. [Un autobús verde sale de Alepo]. Milán: منشورات المتوسط / Almutawassit Books.
- KARMAN, T. (2011). نوبل تلقىها الحائزة على جائزة نوبل للسلام لعام 2011. [محاضرة] <https://www.tawakkolkarman.net/ar/>
- MUNTHEY, Y. y AL-MASRI, H. (2014). *'Arabiyyat al-Naas (Part Two). An Intermediate Course in Arabic*. Routledge.
- MAMDOUH, Alia (2019). عالبة، ممدوح. [al-Tanki: tras las huellas de una mujer iraquí]. منشورات المتوسط / Almutawassit Books.
- SHIBLI, ADANIA (2017). شبلية، عدنية. [Un detalle menor]. بيروت [Beirut]: دار الادب للنشر والتوزيع.



# LA DIFUSIÓN DE LOS ODS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

## *THE DISSEMINATION OF THE SDGS THROUGH SOCIAL NETWORKS IN THE SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE CLASSROOM: A DIDACTIC PROPOSAL*

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ

*Universidad de Salamanca*

vimarcet@usal.es

### RESUMEN

Este capítulo está dedicado a mostrar los resultados de una propuesta didáctica con la que profundizar en el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre los futuros docentes, diseñar estrategias para su trabajo en las aulas de ESO y Bachillerato y contribuir a su difusión a través de las redes sociales. La actividad fue llevada a cabo con los estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Lengua Española y Literatura, y consistió en el diseño de actividades de difusión de los ODS a través de las redes sociales y en la elaboración de una rúbrica para la evaluación de la actividad.

*Palabras clave:* Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación Secundaria; Redes sociales; Literatura; Igualdad de género

### ABSTRACT

This chapter aims to show the results of a didactic proposal in order to deepen the knowledge of the Sustainable Development Goals (SDGs) among future teachers, design strategies for their work in secondary and high school classrooms and contribute to their dissemination through social networks. The activity was carried out with students of the Master Degree in Teacher of High School, Vocational Education and Languages Teaching, in the specialty of Spanish Language and Literature, and consisted of the design of activities to disseminate the SDGs through social networks and in the development of a rubric for the evaluation of the activity.

*Keywords:* Sustainable Development Goals; High School; Social Network; Literature; Gender Equality

## 1. INTRODUCCIÓN

EN ESTE CAPÍTULO pretendemos llevar a cabo la descripción de una actividad diseñada para los futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con la que profundizar en el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)<sup>1</sup>, diseñar estrategias para trabajar con ellos en las aulas y ayudar a su divulgación a través de las redes sociales. La actividad fue planteada para llevarse a cabo con los estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Concretamente, fue ideada para la asignatura Evaluación de la Especialidad de Lengua Española y Literatura, entre cuyos objetivos se encuentran dar a conocer a los futuros docentes las principales estrategias y técnicas de evaluación y saber aplicar las más adecuadas en cada caso concreto y ayudarles a concebir la evaluación como un instrumento de orientación, regulación y esfuerzo del estudiante.

Creemos que este tipo de propuestas encaja adecuadamente con los nuevos postulados pedagógicos impulsados desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual pone el foco del proceso educativo ya no en el profesor, sino en el estudiante, con lo que se pasa de un modelo basado fundamentalmente en el proceso de enseñanza a otro enfocado en el aprendizaje, donde el alumno se convierte en copartícipe activo de su educación. Asimismo, como ha destacado J. M. Valle (2012, p. 439), hay que formar al docente «no como un depositario que transmitirá conocimientos, sino como un gestor de experiencias de aprendizaje que inducirá a otros a adquirir competencias». El profesor ha de convertirse, pues, como ha señalado acertadamente M. A. de la Cruz (2003), en un mediador entre la disciplina y sus estudiantes, para lo que tiene que actuar como un facilitador del aprendizaje del alumno, para ayudarle a buscar, descubrir y construir su conocimiento, de ahí la importancia, en nuestra opinión, de plantear actividades en el marco de un máster de formación del profesorado que los futuros docentes puedan trasladadas a las aulas de secundaria.

En este nuevo modelo educativo cobra igualmente una mayor importancia el trabajo en equipo o colaborativo, que se convierte en una herramienta muy valiosa, puesto que permite el desarrollo de diversas competencias transversales, como

<sup>1</sup> Disponibles en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

«la capacidad de ser crítico con el trabajo propio y el de los demás» (Canto *et al.* 2010: 16), así como tomar conciencia de que «el saber trabajar en equipo es una competencia profesional que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Morales, 2008, p. 134).

Como ya hemos puesto de manifiesto en anteriores ocasiones (Marcet, 2022), consideramos que es muy conveniente el trabajo con las redes sociales tanto en estas dos etapas educativas como en la educación universitaria; en primer lugar, por la importancia de promover entre los alumnos de todas las edades con acceso a un teléfono inteligente o a internet el uso responsable y moderado de las redes sociales, y, en segundo lugar, por el potencial didáctico que estas ofrecen debido a su alta popularidad en la sociedad actual, su carácter inmediato y su elevada capacidad de difusión. Como han señalado diversos autores (como Haro, 2010; López, 2019; Mingo, 2016; Mora, 2024 o Prada *et al.*, 2020), su aplicación en el aula supone una metodología pedagógica activa, puesto que implica al estudiante en todas las fases de su proceso formativo, a la vez que favorece el aprendizaje colaborativo junto con la propia autonomía del alumno. Asimismo, requiere del docente un continuo reciclaje formativo, puesto que debe prepararse ante las nuevas necesidades tecnológicas y comunicativas de la sociedad, lo que redundará en la calidad de la enseñanza. Igualmente, responde a uno de los requisitos del EEES, que promueve la creación de entornos de interacción ágil entre el profesor y el estudiante.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo, como ya hemos indicado, es dar a conocer los resultados de una propuesta didáctica llevada a cabo en la asignatura Evaluación de la Especialidad en Lengua Española y Literatura, del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, impartido desde el curso 2009-2010 en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Asimismo, ha formado parte de un conjunto de actividades desarrolladas en el marco del proyecto de innovación docente titulado «Educar en la sostenibilidad: la inclusión de los ODS en las aulas de lengua y literatura», dirigido por la profesora C. V. Álvarez-Rosa, integrado a su vez en el Plan de Formación, Innovación y Evaluación de la Docencia Universitaria de la Universidad de Salamanca en su edición del curso 2023-2024, auspiciado por el Centro de Formación Permanente y el Vicerrectorado de Calidad y Enseñanzas de Grado.

En el proyecto se han visto implicadas diversas asignaturas de diferentes grados y másteres relacionados con la lengua y la literatura (grados en Filología Hispánica, Estudios Árabes e Islámicos, Estudios Hebreos y Arameos, Estudios de Asia Oriental, etc.) y la formación del profesorado (grados en Maestro en Educación Infantil

y Maestro en Educación Primaria, etc.). Como se indicaba en la memoria inicial del mismo, entre sus principales objetivos se encontraba el diseño de propuestas didácticas que permitieran generar materiales inmersivos capaces de repercutir en el aprendizaje significativo de los alumnos, que es lo que hemos pretendido conseguir con la presente actividad.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 3.1. PLANTEAMIENTO

La actividad propuesta a los estudiantes consistió, en primer lugar, en pedirles que llevaran a cabo, en pequeños grupos, el diseño y realización de una actividad divulgativa a través de las redes sociales sobre la importancia de los ODS. A continuación, los estudiantes debían diseñar una rúbrica que permitiera evaluar tanto su propio trabajo como el de sus compañeros<sup>2</sup>. La actividad concluía con la exposición oral del trabajo de difusión de los ODS y la defensa de la rúbrica elaborada por cada grupo.

Los objetivos buscados con esta propuesta eran muy diversos. Por un lado, se pretendía ayudar a la divulgación de los ODS, al tiempo que nos proponíamos contribuir a la toma de conciencia por parte de los estudiantes –y futuros docentes– del uso responsable de las redes sociales, así como mostrarles su potencial como instrumento didáctico.

El uso de las dos redes sociales utilizadas en la actividad, por su condición de servicio de microblogueo, favorece que los estudiantes tengan que practicar la capacidad de síntesis, precisamente una de las competencias que se persiguen con el empleo de las nuevas estrategias metodológicas y técnicas, según se recoge en el «Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León»:

La transferibilidad y funcionalidad de los aprendizajes se asegura con sistemas de trabajo que potencian la participación activa del alumnado y el desarrollo de competencias, como la búsqueda de información, la planificación previa, la elaboración de hipótesis, la tarea investigadora y la experimentación o, entre otras, la capacidad de síntesis para transmitir conclusiones (p. 49590).

<sup>2</sup> Para las ventajas del uso de la rúbrica en la evaluación en particular y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, pueden consultarse algunos estudios previos, como Marcet 2020 y 2021, donde puede encontrarse, además, abundante bibliografía.

Otra de las ventajas que permite el uso educativo de redes sociales como Instagram o X es que, debido a la posibilidad de combinar la redacción de los textos breves con contenido multimedia, como es el caso de las fotografías, los estudiantes aprenden a relacionar la lengua con otras formas de expresión plástica. Asimismo, desde el punto de vista comunicativo, el acoplamiento de estas redes sociales a los dispositivos móviles (como teléfonos inteligentes, tabletas u ordenadores portátiles) garantiza la inmediatez de la comunicación, mientras que el etiquetado mediante *hashtags*, por su parte, favorece la difusión comunitaria. Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, fundamento principal de la asignatura, los estudiantes se inician en el diseño y manejo de las rúbricas como instrumento de evaluación, a la vez que practican la coevaluación y la autoevaluación como medio para analizar en el aula sus ventajas y posibles desventajas.

Tras la explicación de la actividad, los estudiantes debían divulgar un mensaje semanal a través de una red social en el que destacaran la importancia de uno de los ODS<sup>3</sup>. Cada mensaje debía incluir un texto de divulgación o defensa del ODS escogido y una imagen o vídeo relacionado con este.

Con la actividad propuesta, consideramos que podíamos ayudar a los estudiantes a adquirir las siguientes competencias específicas del máster:

- CE21. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
- CE23. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- CE25. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
- CE26. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.

Asimismo, consideramos que pudimos contribuir igualmente a la consecución de dos de las competencias generales de la titulación:

- CG2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto in-

<sup>3</sup> Para llevar a cabo la actividad, a los estudiantes se les dio como referencia una selección de distintas propuestas llevadas a cabo en diversas asignaturas del máster durante una edición anterior, recogidas en López 2022, así como la propuesta contenida en Álvarez y Marcet 2023.

dividualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

- CG8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 3.2. RESULTADOS

Los estudiantes se agruparon en cuatro grupos, de los cuales tres dedicaron su trabajo a la difusión del ODS n.º 5, «Igualdad de género», entre cuyas principales metas se incluyen la eliminación de todas las formas de discriminación y de violencia contra la mujer, el reconocimiento de su trabajo doméstico y asegurar su participación plena y efectiva en la vida política, económica y pública, así como mejorar el uso de la tecnología instrumental para promover su empoderamiento.

Concretamente, el trabajo llevado a cabo por Raquel Corredor Granado, Belén González Fernández, Helena C. Gonçalves de Oliveira Reis, María Hoyos Cardeñoso y Alba Sánchez Sánchez planteaba la publicación de un post en Instagram que, partiendo de las lecturas obligatorias de 1.º de Bachillerato, permitiera visibilizar las diferencias en la contextualización de los personajes masculinos y femeninos en obras de la literatura universal. Para ello, los estudiantes deberían seleccionar fragmentos de estas obras y analizar los rasgos caracterizadores y el contexto de los personajes masculinos y, a continuación, transformar estos personajes en femeninos. El objetivo era llevar a cabo un análisis de las implicaciones de la transformación del género del protagonista y realizar un traslado al presente de la problemática a la que se enfrenta la mujer, con especial atención en las metas perseguidas por el ODS n.º 5. Entre las indicaciones que las autoras del trabajo daban a sus hipotéticos estudiantes se encontraban las siguientes:

Después, leed el fragmento. ¿Tiene sentido cambiar únicamente de género los sustantivos o los adjetivos? ¿Qué otras cosas cambiarían para estas protagonistas? ¿Sería su vida igual? Después, pensad: ¿cómo se desenvolvería esta protagonista en la vida real? Modificad el texto como consideréis conveniente. Más tarde, buscad en el Objetivo de Desarrollo Sostenible que estamos trabajando, el 5, qué metas del objetivo estamos ayudando a visibilizar. Por último, subiremos el fragmento modificado y vuestra reflexión a Instagram, donde podéis dar rienda suelta a vuestra creatividad y emplear otras técnicas artísticas: dibujar al personaje, diseñar una nueva portada...

Los resultados pueden apreciarse en la imagen 1<sup>4</sup>, que recoge diversas publicaciones en Instagram:

Imagen 1. Publicación en Instagram



El grupo integrado por Xira Álvarez García, Andrea Bahón Iglesias, Clara Bezeira Souto, Natalia Fernández Villa y Eva María San Segundo Jiménez, por su parte, diseñó la actividad «Voces marginadas», ideada para 4.º curso de la ESO, para trabajar la literatura de posguerra conjuntamente en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura e Historia. En esta actividad, los estudiantes de la ESO debían realizar una investigación sobre una autora de posguerra de su elección, consistente en la elaboración de una contextualización histórica y un breve estudio sobre la vida y la obra de la autora elegida y una reflexión crítica sobre la igualdad de género en relación con el contexto histórico-social. Estas reflexiones deberían publicarse de forma manual en la red social X. El carácter transversal de la actividad se aprecia en su relación con los valores éticos y cívicos, así como en las diversas competencias trabajadas, entre las que se encuentran, junto con la lingüística, la competencia

<sup>4</sup> También en la cuenta de Instagram @caballeraandante, en cuya página de portada incluían el siguiente texto: «En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía una hidalga de las de lanza en astillero...».

ciudadana, la digital, la personal, social y de aprender a aprender y la competencia en conciencia y expresión culturales. Puede apreciarse un ejemplo del resultado hipotético de la actividad en las imágenes 2 y 3<sup>5</sup>.

Imagen 2. Publicación en X.



Imagen 3. Publicaciones en X.



El grupo compuesto por Teresa Alonso Testera, Lucía García Teso, Zandale Isufi Agalliu y Aida Violeta Ruiz de Gopegui Ruiz también planteó su actividad para

<sup>5</sup> Para la cual, las estudiantes crearon la cuenta @vocesmarginadas.

4.º curso de la ESO, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, con una estrecha relación con las asignaturas Educación en Valores Cívicos y Éticos y Digitalización y Expresión Artística. La propuesta consistía en la publicación periódica semanal, en pequeños grupos, y a lo largo de un trimestre, de la divulgación de un ODS. Se trabajaban igualmente todas las competencias señaladas en la actividad anterior, junto con diversas competencias específicas de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Valores Cívicos y Éticos. Un ejemplo de la propuesta se observa en las imágenes 4 y 5.

Imagen 4. Publicación en X



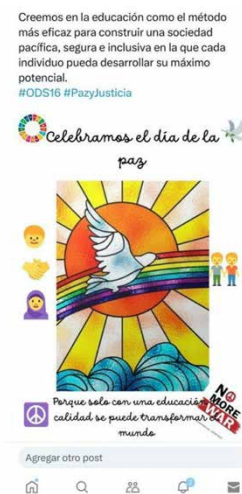
IMAGEN 5. Publicación en X



Finalmente, el trabajo del grupo integrado por Silvia Alonso Fernández, Elena García Piñuela, Miguel Ángel Iglesias Iglesias y César Piñeiro Oliveira estuvo dedicado al ODS n.º 16, «Paz, justicia e instituciones sólidas», entre cuyas principales metas se encuentran poner fin a todas las formas de explotación y violencia, proteger las libertades fundamentales, garantizar el acceso público a la información, crear a todos los niveles instituciones eficaces y transparentes y promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible. La actividad propuesta estuvo igualmente pensada para 4.º curso de la ESO y se encontraba relacionada asimismo con las asignaturas de Geografía e Historia y Valores Cívicos y Éticos. Como en el caso anterior, de forma semanal y a lo largo de un trimestre, los alumnos debían seleccionar un ODS y, en una red social, publicar un post

semanal a lo largo de un trimestre que incluyera un vídeo o una imagen relacionada con el ODS escogido y un breve texto. Mediante esta actividad se pretendía que los estudiantes se familiarizaran con la búsqueda y selección de información mediante criterios de calidad, fiabilidad y análisis, la comunicación y difusión de información de forma creativa a la vez que respetuosa con la propiedad intelectual y la organización y síntesis de la información, entre otros. Un resultado hipotético se puede apreciar en la imagen 6.

Imagen 6. Publicación en X



Tras la finalización de la asignatura, a los estudiantes se les dio la oportunidad de mostrar los resultados de su trabajo, en forma de póster, en el III Congreso ODS MUPES, celebrado en la Universidad de Salamanca el 11 y 12 de marzo de 2024, con la participación de estudiantes de las diversas especialidades del máster: Lengua Española y Literatura, Lenguas Clásicas, Inglés, Francés, Alemán, Italiano y Portugués, Música, Educación Física, Economía, Física y Química, Tecnología, Matemáticas, Biología y Geología, Dibujo, Comunicación Audiovisual y Formación y Orientación Laboral, lo que da buena muestra del carácter multidisciplinar y transversal de la propuesta y de los propios ODS.

### 3. CONCLUSIONES

Consideramos que con el diseño y la realización de esta actividad hemos contribuido a que los estudiantes del máster y futuros docentes afiancen algunas de las competencias que les serán de gran utilidad en su futura labor pedagógica, como

conocer y diseñar estrategias de evaluación y de innovación educativa en general y en el ámbito particular de la enseñanza de la lengua española y su literatura. Igualmente ayudará a que sus futuros estudiantes avancen en la adquisición de competencias tales como la competencia en comunicación lingüística, la digital, la ciudadana, la personal, social y de aprender a aprender y la competencia en conciencia y expresión culturales.

Asimismo, creemos haber puesto de manifiesto el carácter multidisciplinar e interdisciplinar de los ODS, como se observa en la mayoría de las propuestas didácticas ideadas por los estudiantes del máster a la hora de aplicarlos en las aulas de ESO y Bachillerato, puesto que pueden complementarse con otras materias del currículo, como Geografía e Historia, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Tecnología y Digitalización o Educación en Valores Cívicos y Éticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. y MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2023). Educando en valores desde la materia de lengua castellana y literatura: alcance del ODS 10 a partir de la educación de calidad (ODS 4). En C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca* (pp. 265-281). Universidad de Salamanca. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0347>
- CANTO, P. del, GALLEGO, I., LÓPEZ, J. M., MOCHÓN, F., MORA, J., REYES, A., RODRÍGUEZ, E., SANJEEVAN, K., SANTAMARÍA, E. y VALERO, M. (2010). La evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *RED Revista de Educación a Distancia. Sección de docencia universitaria en la sociedad del Conocimiento*, 1. Disponible en <http://www.um.es/ead/reddusc/1/>.
- CRUZ TOMÉ, M. Á. de la (2003). El proceso de convergencia europeo: Ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>
- HARO OLLÉ, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Anaya.
- LÓPEZ, C. (2019). La red social Twitter como herramienta didáctica: una metodología de innovación docente en Educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.), *Innovación e investigación en la enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 185-1195). Octaedro.
- LÓPEZ ESTEBAN, C. (ed.) (2022). *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2020). La interacción comunicativa en la evaluación a través de la rúbrica. Un caso práctico. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. H. Martín Padilla, L. Molina García y A. Jaén Martínez (Eds.), *Claves para la innovación*

- pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2457-2466). Octaedro.
- MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2021). La rúbrica como texto comunicativo en la evaluación: diseño de una rúbrica analítica para la evaluación de rúbrica. En C. López Esteban (Ed.), *Innovación en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 171-183). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0303>
- MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2022). El uso didáctico de Twitter como medio de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la literatura. En C. V. Álvarez-Rosa (Dir.), *Tic... Tac. Transferencia en las aulas de Lengua y Literatura, puente entre la educación secundaria y la universidad* (pp. 107-119). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0330>
- MINGO AGUADO, L. de (2016). Facebook. Una herramienta para la realización de las actividades del portfollio en la clase de ELE. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Mestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 879-884). Universitat d'Alacant.
- MORA GARCÍA, J. (2024). Propuesta de integración de las TIC en la enseñanza de ELE en el aula: debates en la red social Twitter. En V. Marcet Rodríguez (Coord.), *Propuestas y recursos digitales en la enseñanza de ELE* (pp. 209-222). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0360>
- MORALES VALLEJO, P. (2008). Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 133-149). Octaedro / Universitat de Barcelona.
- PRADA NÚÑEZ, R., HERNÁNDEZ SUÁREZ, C. A. y MALDONADO ESTÉVEZ, E. A. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. *Revista Espacios*, 41(42), 260-268.
- VALLE, J. M. (2012). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En J. C. Torre Puente (Coord.), *La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 411-439). Universidad Pontificia de Comillas / ACI-SE-FIUC.

LOS ODS A TRAVÉS DEL CUENTO  
HISPANOAMERICANO MODERNO:  
UNA PROPUESTA CENTRADA EN EL DESARROLLO  
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL ALUMNADO  
UNIVERSITARIO

*THE SDGS THROUGH MODERN SPANISH AMERICAN  
STORIES: A PROPOSAL FOCUSED  
ON THE DEVELOPMENT OF READING  
COMPREHENSION OF UNIVERSITY STUDENTS*

JORGE MARTÍN GARCÍA  
*Universidad de Salamanca*  
jorgeusal@usal.es

RESUMEN

La educación de calidad se encuentra listada entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible; en relación con esto, parece evidente que el alumno universitario necesita fortalecer una serie de destrezas lingüísticas que le permitan no solo llegar a esa meta, sino contribuir a su consecución en el futuro. En nuestra propuesta, nos centraremos en el cultivo de la comprensión lectora a través del trabajo con relatos hispanoamericanos modernos. Para ello, consideramos fundamental abordar asuntos clave como las nociones de tema y estructura de los discursos narrativos. Asimismo, dados los contenidos de los cuentos seleccionados, pretendemos que el discente sea capaz de asociar algunas de sus ideas fundamentales con el resto de ODS.

*Palabras clave:* Docencia Universitaria; Relato Hispanoamericano; Objetivos de Desarrollo Sostenible; Comprensión Lectora; Discurso Narrativo

ABSTRACT

Quality education is listed among the Sustainable Development Goals; In relation to this, it seems evident that the university student needs to strengthen a series of linguistic skills that allow him or her not only to reach that goal, but also to contribute to its achievement in the future. In our proposal, we will focus on the cultivation of reading compre-

hension through working with modern Hispanic American stories. To do this, we consider it essential to address key issues such as the notions of theme and structure of narrative discourses. Likewise, given the contents of the selected stories, we aim for the student to be able to associate some of their fundamental ideas with the rest of the SDGs.

*Keywords:* University Teaching; Hispanic American Narrative; Sustainable Development Goals; Reading Comprehension; Narrative Discourse

## 1. INTRODUCCIÓN: COMPRESIÓN LECTORA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y ODS

EN SU CLÁSICO MANUAL para comentar textos literarios, Lázaro Carreter y Correa (1974) sugirieron el modo en el que los lectores deberían señalar el tema de un texto sin caer en la mera enunciación de su argumento. Mientras que la identificación del tema conlleva llegar a la «célula germinal» (1974, p. 31) del fragmento analizado, la descripción del argumento podría reducir el comentario a la paráfrasis del texto o a una simple relación de anécdotas. Para alcanzar una exitosa formulación de los temas, Lázaro Carreter y Correa recomendaron «dar con la palabra abstracta que sintetiza la atención primaria del autor» (1974, p. 32), eliminando cualquier elemento superfluo o anecdótico.

A este respecto, Quintero (1997, p. 199) teorizó sobre el concepto de idea global, entendida como «una información general precisa del asunto o esencia del texto». Asimismo, esta autora nos recuerda que lo más frecuente es que los enunciadores de los textos no muestren de forma explícita sus respectivos temas, de forma que cada idea global «debe ser generada por el lector a través de la abstracción, generalización y reducción a conceptos de las ideas principales del texto» (1997, p. 199). Es evidente que alcanzar ese nivel de abstracción exige un ejercicio aceptable de una serie de destrezas lingüísticas. Así, detectar en un texto tal «célula» implica el dominio de la comprensión lectora, mientras que sin una buena capacidad para expresarse resulta difícil ser capaz de formular la idea global localizada.

Parece lógico pensar que ese grado de dominio lingüístico resulta imprescindible para el correcto aprendizaje del alumnado universitario, independientemente del carácter de sus estudios; sobre todo si tenemos en cuenta que estos discentes necesitan ir más allá de la mera decodificación literal de sus apuntes, la bibliografía obligatoria o de consulta. En términos de Carlino, los estudiantes universitarios necesitan aprehender «lo *importante* que tienen los textos *para* una determinada asignatura» (2005, p. 68, cursivas de la autora).

Por lo tanto, al afrontar un texto, del tipo que sea, los discentes deberían poder ejercitar sus lecturas en el llamado nivel superior. Torre explica lo que implica este grado de comprensión:

es un proceso complejo que le exige al estudiante el dominio de saberes lingüísticos, saberes previos sobre el tópico del texto, conocimientos disciplinares, conocimientos de los géneros textuales, de las características de los textos que se leen en la universidad y la ejecución de procesos cognitivos y metacognitivos para poder construir la representación semántica del texto (2010, p. 491).

Sin embargo, los resultados del último informe PISA en lo que se refiere a la comprensión lectora indican, no solo que el alumnado español sigue aún por debajo de la media europea y de la OCDE, sino que los niveles más bajos han subido diez puntos respecto a la medición anterior (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023, p. 73). Se trata de una tendencia a la baja que, si bien no resulta excesivamente intensa, avanza paulatinamente desde el año 2012 (2023, p. 26).

Evidentemente, esta inclinación descendente en los niveles de comprensión lectura puede afectar aprendizaje del alumnado universitario. Esta situación choca con los propósitos de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); más en concreto en lo que se refiere al cuarto de ellos orientado a la educación (ONU, 2015, p. 19). Calles resume la cuestión en estos términos:

las universidades no son ajenas a los ODS, por el contrario, puede ser gestoras principales de los cambios que se requieren para cumplir las metas, no solo porque la educación superior y la generación de conocimiento se mencionan categóricamente en los ODS, sino también por su naturaleza y deber ser, eso implica sumarse a los desafíos sociales, económicos, políticos y medio ambientales que se plantean para las naciones (2020, p. 171).

A lo largo de las páginas siguientes pretendemos exponer la aplicación de una experiencia educativa desarrollada a lo largo de un curso en la Facultad de Educación y Turismo de Ávila. De cara al diseño de nuestra propuesta nos interesó la perspectiva de Chofré *et al.* (2021), quienes no solo pretenden vincular los propósitos de la educación universitaria con los ODS, sino servirse de los mismos como recurso educativo.

En concreto, hemos ejercitado con los alumnos la comprensión lectora a partir de dos herramientas fundamentales. Por un lado, una selección de cuentos hispanoamericanos contemporáneos; por el otro, los propios ODS, que servirán como apoyo a los alumnos.

En este sentido partimos de una hipótesis: pensamos que la formulación de los distintos ODS podría ayudar a los alumnos a expresar del modo más preciso posible las ideas principales de cada lectura. Nuestro objetivo fundamental es, tal como proponían Lázaro Carreter y Correa, que los discentes lleguen a los elementos temáticos y estructurales más importantes de los relatos, sin caer en la simple

paráfrasis. A partir de aquí nos disponemos a desarrollar por extenso nuestra propuesta didáctica. Con este fin, partiremos de la contextualización de la asignatura en la que han sido aplicadas las distintas actividades para, a continuación, exponer las bases metodológicas y el desarrollo de las mismas. Finalmente, reflexionaremos acerca de los resultados de la propuesta y de los aspectos que pueden mejorarse.

## 2. PROPUESTA EDUCATIVA: EL RELATO MODERNO HISPANOAMERICANO Y LOS ODS

### 2.1. CONTEXTO Y CONTENIDOS

Hemos optado por aplicar nuestra propuesta en la materia conocida como Cuentos Hispanoamericanos, optativa que se imparte en el tercer y cuarto curso de los grados de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil en la Facultad de Educación y Turismo de Ávila. Se trata de una asignatura que presenta una serie de particularidades que propiciaron su selección para aplicar esta experiencia de aprendizaje. A grandes rasgos, estas características vienen determinadas por el alumnado de la materia. Para empezar, Cuentos hispanoamericanos suele contar con un número muy bajo de alumnos, siempre por debajo de la decena, lo que facilita un trabajo con los contenidos más directo, colaborativo y, sobre todo, participativo. Ahora bien, este pormenor también implica que los resultados no puedan considerarse del todo representativos. Sin embargo, como veremos, desde el punto de vista cualitativo es posible llegar a unas conclusiones de interés.

Por otra parte, nos vemos con unos discentes que, por la naturaleza de los títulos que cursan, sus conocimientos sobre el hecho literario, a grandes rasgos, se limitan tanto a su formación preuniversitaria, como a las contadas materias de sus respectivos grados dedicadas a la literatura. En relación con esto, recordemos que la formación de estos alumnos es tan abarcadora como variada de cara a su futura labor en la enseñanza, por lo que los programas de estos grados responden a múltiples materias e inquietudes.

A este respecto, Cuentos Hispanoamericanos parte de dos grandes objetivos cuyo enfoque responde a los rasgos de su alumnado potencial. En primer lugar, tratamos de ofrecer a los discentes una perspectiva transatlántica de la literatura en lengua española. En relación con esto, nos remitimos a las ideas de Carrión cuando manifiesta lo siguiente:

El reto es tratar de ver el bosque a partir de la suma de muchos de sus árboles. Un bosque, el de la literatura, cuyas raíces son cada vez más nómadas: tanto desde el polo de la escritura de creación como desde el polo (complementario) de la lectura creativa. Un bosque que siempre es insatisfactoriamente parcelado. No puede entenderse la poesía de Pablo Neruda sin la de Federico García Lorca (y viceversa); ni

la de ambos sin Juan Ramón Jiménez -o el surrealismo francés o Walt Whitman-. No puede entenderse la novelística de Juan Goytisolo sin la de Severo Sarduy o la de Carlos Fuentes. No puede entenderse el ultraísmo si no se lo observa como un diálogo trasatlántico. No puede entenderse la narrativa hispanoamericana del siglo XXI sin las lecturas cruzadas que los autores de una y otra orilla han hecho y hacen de Ricardo Piglia, Enrique Vila-Matas, Javier Marías, Fernando Vallejo o César Aira. Es eso tan obvio que uno se pregunta en qué momento de la historia reciente de la hermenéutica nos equivocamos (2010, p. 249).

En este caso, nuestras pretensiones no tienen que ver solo con dar a conocer la literatura en español concebida más allá del Atlántico, sino que los alumnos, como futuros docentes, tengan la oportunidad y las herramientas para incorporar a sus futuros cánones de aula este corpus. De acuerdo a la revisión de Suárez y Bermúdez (2024), es cierto que en la formación previa de los alumnos universitarios españoles, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, existe un acercamiento a la literatura hispanoamericana, pero todavía insuficiente y limitado a una breve muestra de autores canónicos. Tal como concluyen las autoras mencionadas:

En resumen, podemos extraer de los datos obtenidos que la presencia de la literatura hispanoamericana se ve reducida a la inclusión de Rubén Darío en el Modernismo, como no podía ser de otra manera, y a algunos textos de Gabriel García Márquez y Julio Cortázar, principalmente. Reafirmamos así la idea de la limitación de la presencia en las aulas a unos pocos trazos y al fenómeno conocido como boom hispanoamericano (2024, p. 161).

Por esta causa, para Cuentos Hispanoamericanos hemos optado por conformar un pequeño canon del relato moderno hispanoamericano que ayude a expandir los conocimientos de los discentes en relación a la literatura hispanoamericana. Sin más complicaciones ni polémicas, nos remitimos a la clara propuesta de Cerillo cuando establece que este tipo de selección «debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron» (2013, p. 24).

De cara a establecer una nómina de relatos *modélicos*, hemos partido de la recopilación diseñada en su día por José Miguel Oviedo (1992). De esta antología, además de la propia lista de cuentos elegidos por Oviedo, nos interesa más la división entre aquellas narraciones adscritas a una tradición, a grandes rasgos, de carácter realista, frente a aquellos cuentos pertenecientes a lo que el antólogo clasifica como fantásticos. Esta partición nos ha servido para separar el programa de la asignatura en bloques, a los que hemos añadido un tercero relacionado con la minificción. De esta forma, no solo ampliamos nuestro canon en lo que se refiere a los subgéneros narrativos, sino que también su marco cronológico, al tratar textos posteriores al

siglo xx. Así, además de extender los límites temporales de nuestra selección, también mostramos el paso de la modernidad literaria a la postmodernidad (Tabla 1). Por otra parte, además de su calidad literaria, otro de los criterios para conformar el corpus de lecturas ha sido la extensión. Por lo tanto, hemos procurado no optar por textos excesivamente largos, con el fin de trabajar con ellos de forma más dinámica y completa, sobre todo en las tareas efectuadas directamente en el aula.

A su vez, esta lista, una selección completamente personal y mejorable, intenta abarcar diversas tendencias de la narrativa hispanoamericana dentro de cada sección. Así, el primer bloque relacionado con el cuento realista abarca tanto las narrativas vinculadas con el Cono Sur (Arlt y Amorim), como con el relato indigenista (Arguedas), además de una muestra que trata las circunstancias de la población negra del Caribe (González). Se cierra esta sección con «El almohadón de plumas» de Quiroga, pues, aunque rompe con la distribución cronológica de los relatos, consideramos que este cuento nos sirve como transición de cara a avanzar al terreno de lo extraño y lo fantástico<sup>1</sup>.

Entonces, el segundo de los bloques incluye cuentos relacionados con la estética de lo extraño (Palacio, o Piñera), como con la fantasía (Ocampo, Bioy Casares, Borges). En el caso concreto de Jorge Luis Borges, hemos decidido concederle más tiempo y trabajo a este autor por considerarse una de las cimas de la cuentística universal. Además, pese a la profundidad de los relatos borgianos, estos también se caracterizan por su brevedad, así como por un estilo claro y ameno. Estos rasgos han permitido que algunos cuentos de Borges hayan formado parte de algunos cánones escolares; precisamente, uno de los objetivos de nuestra asignatura<sup>2</sup>. Asimismo, un pequeño relato de García Márquez nos ha dado pie para introducir en los alumnos el concepto de realismo mágico.

Cerramos nuestros contenidos con una selección de minificciones que sirven para tratar muy brevemente la narrativa de Cortázar o mostrar las aportaciones de Ana María Shua en el terreno del microrrelato. En relación con esto, la visión desmitificadora por parte de esta autora de los cuentos de hadas tradicionales nos resulta más que oportuna de cara a nuestros intereses. De igual forma, las particularidades del microrrelato han permitido que gane cada vez más terreno en las aulas, incluso en las etapas anteriores a la Secundaria (Martínez Martínez, 2023). Por lo tanto, el conocimiento de este género puede ser de utilidad para alumnos que cursan Educación Infantil y Educación Primaria.

<sup>1</sup> Acerca de los conceptos de lo extraño y lo fantástico, nos remitimos a las explicaciones de Todorov (1994).

<sup>2</sup> En relación con esto, puede consultarse el trabajo de Piacenza (2016).

A este respecto, la importancia concedida a estas cuestiones tiene que ver con el segundo de los objetivos principales de nuestra asignatura: no solo pretendemos dar a conocer una serie de muestras representativas del cuento hispanoamericano, sino que buscamos hacer ver a los alumnos los principios narrativos del relato moderno. En términos generales, nos encontramos con unos discentes que asocian de un modo casi instintivo el concepto de cuento con las narraciones de hadas. En mayor medida, esta identificación tiene que ver con su ámbito de estudio, la didáctica en Educación Infantil y Primaria, donde el cuento tradicional tiene una presencia relevante en el terreno de la educación literaria. A este respecto, coincidimos con las investigaciones de Munita (2018), al observar que, para muchos futuros docentes, la literatura infantil parece reducirse a los relatos tradicionales.

En consecuencia, con nuestra programación tratamos de mostrar a los alumnos que la narración breve no se reduce a los cuentos de hadas. Con este propósito, hemos partido de las bases teóricas expresadas en su día por Lauro Zavala (2006) para enseñar a los discentes a captar las diferencias formales que existen entre el relato tradicional y el moderno. Así, el partir de la comprensión de los principios estéticos de las narraciones contemporáneas puede hacer más asequible para los alumnos la comprensión de las mismas y el posterior trabajo con los ODS.

TABLA 1. Selección de autores y relatos

Bloque I: <i>El realismo en pequeñas dosis</i>	Bloque II: <i>Extraños y fantásticos</i>	Bloque III: <i>Minificciones</i>
Roberto Arlt, «Pequeños propietarios» Enrique Amorim, «La fotografía» José María Arguedas, «Warma Kuyai» José Luis González, «En el fondo del caño hay un negro» Guillermo Rosales, «Patillas de hacha» Horacio Quiroga, «A la deriva» y «El almohadón de plumas»	Pablo Palacio, «Un hombre muerto a puntapiés» Virgilio Piñera, «La carne». Felisberto Hernández, «Mi primer concierto» Silvina Ocampo, «Voz en el teléfono». Amparo Dávila, «El huésped» Borges, «La casa de Asterión», «Funes el memorioso», «El libro de arena» y «Episodio del enemigo» Adolfo Bioy Casares, «Las vísperas de Fausto» y «Margarita o el poder de la farmacopea» Gabriel García Márquez, «La Luz es como el agua» Elena Garro, «Era mercurio»	Minificciones de Julio Cortázar Microrrelatos de Ana María Shua Selección de microrrelatos de diversos autores (Augusto Monterroso, Ernesto Sábato, Luisa Valenzuela, Mónica Lavín, etc.) Microrrelatos de terror de Fernando Iwasaki

Fuente: elaboración propia

## 2.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS, DESARROLLO DE LA PROPUESTA Y RESULTADOS

Tal como hemos señalado arriba, el número de alumnos va a condicionar las bases metodológicas de la asignatura, así como el trabajo relacionado con la comprensión lectora, con los ODS como trasfondo. Para empezar, los agrupamientos a la hora de abordar las distintas tareas del curso se reducen al gran grupo, en aquellas actividades expresadas de forma oral en el transcurso de la lectura y discusión en clase de los distintos cuentos, y de forma individual en lo que se refiere a las actividades escritas, además de las exposiciones programadas. Por otra parte, nuestra principal herramienta metodológica va a consistir en el simple planteamiento de interrogantes sobre las lecturas del curso. A este respecto, las preguntas no sirven tanto como medio de control de lo entendido por los alumnos, sino que su propia formulación puede funcionar como guía, algo todavía necesario incluso en el nivel

educativo en el que se encuentran. Dicho esto en términos de Carlino, «un lector independiente se forma siendo primero dependiente» (2005, p. 74).

La forma de buena parte de las tareas programadas se resume dos grandes tipos. Por un lado hemos optado por el uso de preguntas destinadas a dirimir las diferencias entre argumento y tema. En el segundo caso, planteamos interrogantes dirigidos a relacionar las ideas globales de los relatos con cada uno de los ODS. Para dar variedad a las actividades y evitar automatismos, hemos alternado estas cuestiones, de manera que no siempre se ha buscado vincular cada uno de los cuentos con los ODS. De cualquier modo, se buscó que los alumnos buscaran las fórmulas más breves y abstractas posibles a la hora de expresar la temática de cada lectura. En relación con esto, también se plantearon preguntas acerca de otros asuntos, como pueda ser relacionar los relatos con las corrientes estéticas vistas en clase, diferenciar estas narraciones con aquellas de tipo tradicional o explicar lo que pueden sugerir a los lectores algunos de los finales abiertos propuestos por varios de los autores leídos.

El segundo gran tipo de tareas está dedicado a discernir la estructura narrativa presente en los relatos elegidos. Nuestro propósito es que los alumnos vayan más allá de la clásica división ternaria que distingue entre presentación, nudo y desenlace. El aplicar nociones como las pergeñadas en su día por Brooks y Warren (1943) y, de esta forma, distribuir los cuentos en cinco partes (situación inicial, conflicto, desarrollo, clímax y situación final) permite al lector profundizar en la construcción de los mismos y exige un nivel de comprensión mayor. Por otra parte, al tratar con relatos modernos que, en numerosas ocasiones, no siguen una narrativa lineal, resulta más eficaz no ceñirse a la fórmula tripartita. En esta ocasión, las tareas no se han centrado en la división completa de cada cuento, sino que hemos preferido preguntar a los discentes por partes concretas, en especial las relativas al conflicto y al clímax o resolución. Aunque no hemos renunciado a dividir la totalidad de algunos de los relatos, el incidir en secciones más específicas parecía ayudar a los alumnos a enfrentarse a narraciones fragmentarias o no lineales. Asimismo, el programa incluye cuentos que no reducen su voz narrativa a la tercera persona heterodiegética característica del relato tradicional. Por ejemplo, tratar de llamar la atención sobre cuál puede ser la situación inicial o el conflicto de uno u otro cuento servía como acicate a los discentes para profundizar en los rasgos de los personajes, sus acciones y las ideas planteadas por los escritores. Para mostrar con mayor claridad y concreción estas cuestiones, pasamos a desarrollar brevemente el funcionamiento del curso haciendo hincapié en las actividades realizadas por los alumnos.

Las tareas de la asignatura se han secuenciado en tres grandes bloques. Para empezar, nos encontramos con el trabajo efectuado en clase de forma presencial. Aquí, en gran grupo, hemos tratado de ejercitar tanto la comprensión lectora como la expresión oral. En resumidas cuentas, aunque no hemos renunciado a una presen-

tación teórica breve de los conceptos principales del curso o de los autores elegidos, el protagonismo del curso se ha centrado en los textos. Por esta causa, el uso de la clase magistral se ha reducido a momentos muy breves y puntuales, siempre con recursos interactivos de apoyo que pudieran ayudar a la comprensión de las distintas nociones a unos alumnos que, según indicamos arriba, no tienen por qué poseer unas competencias suficientes acerca de la literatura hispanoamericana. La lectura compartida de los cuentos venía acompañada de distintas preguntas relacionadas con sus ideas principales o su estructuración. De igual forma, se aprovecharon los temas de las lecturas para suscitar debates diversos que, además, eran susceptibles de vincular con los principios de los ODS. En cierto modo, la dinámica más espontánea de las clases se acercaba al funcionamiento de los clubs de lectura. Al cabo, los principales objetivos del curso tienen que ver con acercar un tipo concreto de literatura en los alumnos y ejercitar la comprensión lectura, más que el aprendizaje profundo de una serie de contenidos teóricos.

En segundo lugar, se encuentra el trabajo efectuado por los alumnos de manera individual en casa, destinados a promover una actividad más reflexiva y centrada en la expresión escrita. Las tareas de carácter semanal se realizaron en un muro digital, en este caso la aplicación *Jamboard*<sup>3</sup>. La elección de este recurso se debe a su gratuidad, además de a la sencillez de su uso. Entonces, una vez por semana se creaba una sección de la plataforma dedicada a un relato concreto distinto de los vistos en clase. A partir de ahí, se planteaba una lectura y se pedía la respuesta a una serie de cuestiones, salvo en el caso de la primera de estas actividades que sirvió de introducción del curso y de rastreo de los conocimientos previos de los discentes. Aquí se pidió a los alumnos que se presentaran, nombraran a sus escritores favoritos y si conocían obras o autores hispanoamericanos; por último, debían comentar qué sabían acerca de los ODS y cuáles eran capaces de citar. En términos generales, salvo alguna excepción, el alumnado apenas era capaz de mencionar ejemplos relativos a la literatura hispanoamericana. En cambio, todos conocían los ODS y nombraros varios de ellos, en especial el cuarto relacionado con la educación, algo normal teniendo en cuenta sus estudios. A lo largo del curso siguió este trabajo ejercitando, a partir de las lecturas del programa, cuestiones destinadas a diferenciar tema de argumento, la identificación de la estructura del relato, además de los vínculos de sus ideas globales con los ODS. La última de estas tareas centradas en el trabajo individual y escrito consistió en una sencilla encuesta sobre el curso de la que hablaremos más adelante.

Para terminar, el programa de la asignatura contempla la realización de dos exposiciones por parte del alumnado. Estos trabajos fueron de carácter individual y se

<sup>3</sup> <https://jamboard.google.com/>

distribuyeron en el final del primer y del segundo tercio del curso respectivamente. La primera exposición estuvo dedicada a José Luis González y su relato «En el fondo del caño hay un negrito». Este trabajo tenía como finalidad completar el repaso por los cuentos de tipo realista y exigir una tarea asequible en los comienzos de la asignatura. La elección de este cuento se debe a que, por los contenidos del mismo y el carácter comprometido de su autor, no resultaba difícil de advertir sus ideas globales, además de relacionarlas con los ODS. Así, buena parte de los alumnos pudieron distinguir los temas del relato al vincularlos con los objetivos uno y diez de la Agenda 2030, acerca del fin de la pobreza y la reducción de las desigualdades. Por otra parte, se exigió a los alumnos un pequeño resumen introductorio sobre la trayectoria biográfica y literaria de González, pues este tipo de trabajos de recopilación de datos suele resultarles familiares y más asequibles.

La segunda de las exposiciones estuvo dedicada a dos relatos de Bioy Casares: «Las vísperas de Fausto» y «Margarita o el poder de la farmacopea». En esta ocasión, dado que el curso se encontraba mucho más avanzado y los alumnos estaban mejor familiarizados con su dinámica, las presentaciones trataron de ser algo más complejas. Para empezar, se eliminó la exigencia de incluir una síntesis sobre el autor, con el fin de centrarse en los textos. Además, uno de los objetivos de esta tarea tenía que ver con el tratamiento de la realidad según los principios de la fantasía literaria. En consecuencia, la identificación de los temas por parte de los discentes, así como su relación con los ODS, resultó mucho más abierta y variada que en el caso anterior. Las opciones se multiplicaron y, por ejemplo, mientras que para una alumna «Margarita o el poder de la farmacopea» podría estar relacionado con el objetivo duodécimo (Producción y consumo responsables), otra discente lo conectó con el tercero sobre salud y bienestar. Este trabajo permitió hacer ver a los alumnos la capacidad que el fantástico tiene para sugerir ideas en los lectores, además de ejercer una visión simbólica de lo real.

Finalmente, según indicamos antes, el alumnado contestó a una pequeña encuesta que confirmó nuestras observaciones a lo largo del curso y el desarrollo de sus tareas. Dos de las preguntas, respectivamente, indagaban acerca de la dificultad de los alumnos a la hora de identificar los temas y si su relación posible con los ODS facilitaba ese ejercicio. La mayoría de las respuestas confirmó que tener como referentes los ODS ayudaba a los alumnos a abstraerse; de modo que la formulación de los objetivos servía como apoyo para identificar más fácilmente las ideas globales de cada relato. Podemos citar una respuesta representativa en este sentido: *Sí, sin ninguna duda. A la hora de leer un cuento y responder a la pregunta «¿qué tema trata?», generalmente se explica de qué va el cuento, pero no los temas que trata. Asociando estos textos a los ODS, [estos] permiten de una manera mucho más sencilla encontrar los temas.*

Como propuestas de mejora, hemos considerado cambiar la aplicación usada para el trabajo escrito individual, pues presenta ciertas limitaciones y la empresa responsable de la misma anunció que está cerca de clausurarla. Asimismo, pretendemos dar mayor variedad a la metodología empleada. Ya que hemos basado la mayor parte de nuestras actividades en la resolución de preguntas, puede resultar motivador añadir otro tipo de tareas. En relación con esto, parece posible contar con más recursos digitales e, incluso, integrar elementos propios del aprendizaje mediante las mecánicas de la gamificación.

### 3. CONCLUSIONES

«Fin de la pobreza», «educación de calidad» o «reducción de las desigualdades» fueron algunas de las respuestas que los alumnos dieron al tratar de discernir los temas de relatos escritos por Pablo Palacio, José María Arguedas, Bioy Casares o Silvina Ocampo. A lo largo de estas páginas hemos tratado no solo la integración de los ODS en los estudios universitarios, sino su empleo como recurso educativo. Nuestro principal interés se ha centrado en dar a conocer a los discentes algunas de las principales muestras del relato hispanoamericano contemporáneo, al tiempo que hemos trabajado la comprensión escrita. La formulación de los ODS parece resultar muy útil de cara a buscar un modo de reducir las ideas globales de cada lectura a su mínima expresión.

Al cabo, al igual que ocurre con los textos seleccionados, los ODS se centran en cuestiones universales que preocupan y han preocupado al ser humano. Así, la enunciación de los diecisiete objetivos ha funcionado como un repertorio de ideas que permitía al alumnado concretar con mayor precisión las percepciones que los alumnos tenían acerca de lo leído. Con el ejercicio de esta actividad, los discentes pudieron advertir que llegar a las nociones centrales de un texto no tiene nada que ver con nombrar sus detalles más anecdóticos, sino con tratar de profundizar de la forma más específica posible en el mensaje que pretendió transmitirnos su emisor.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROOKS, C. y Warren, R. P. (1943). *Understanding fiction*. Prentice Hall.
- CALLES, C. (2020). ODS y Educación Superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32, 167-201.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- CARRIÓN, J. (2010). Las estructuras y el viaje (hacia un nuevo hispanismo). En J. Ortega (Ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos* (pp. 239-251). Iberoamericana/Vervuert/Bonilla.

- CERRILLO, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- CHOFRÉ, L. A. *et al.* (2021). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de Educación y Derecho*, I, 307-332.
- LÁZARO CARRETER, F. y CORREA, E. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, C. (2023). Comprimidos literarios: el microrrelato para la ampliación del canon escolar de lecturas. En R. Satorre, A. Menargues, R. Díez y N. Pellín (Coords.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria Volumen 2023* (pp. 113-125). Universidad de Alicante.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2023). PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Secretaría General Técnica.
- MUNITA, F. (2018). «Para mí todo eran cuentos»: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2015). Resolución A/RES/70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf).
- OVIDEO, J. M. (1992). *Antología crítica del cuento hispanoamericano del siglo XX (1920-1980)*. Alianza Editorial.
- PIACENZA, P. (2016). Anaqueles vertiginosos: Borges en el canon escolar. En *Actas de las Terceras Jornadas Docentes del Departamento de Letras «Experiencias en contexto»* (pp. 9-37). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- QUINTERO, A. (1998). Aprendiendo a construir el significado de los textos. El tema, la idea principal y la idea global. *Culture and Education*, 10(3-4), 195-218.
- SUÁREZ, C. y BERMÚDEZ, M. (2024). La presencia de la literatura hispanoamericana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Concepciones del profesorado. *América sin Nombre*, 31, 147-164.
- TODOROV, T. (1994). *Introducción a la literatura fantástica*. Ediciones de Coyocacán.
- TORRE, V. A. (2010). La formulación de preguntas: una estrategia para profundizar la comprensión lectora en la universidad. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 490-492). Universidad de Buenos Aires.
- ZAVALA, L. (2006). Un modelo para el estudio del cuento. *Casa del Tiempo*, 90-91, 26-31.



OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE  
APLICADOS AL CONFLICTO ÁRABE-ISRAELÍ:  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN LA CLASE DE ELE

*SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS APPLIED  
TO THE ARAB ISRAELI CONFLICT: A DIDACTIC  
PROPOSAL FOR SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

MANUEL NEVOT NAVARRO  
*Universidad de Salamanca*  
manuelnevot@usal.es

RESUMEN

A fin de practicar la destreza oral en las clases de ELE, se llevó a cabo una práctica didáctica en el aula con la que abordar el sempiterno conflicto árabe-israelí, de rabiosa actualidad. Por esta razón, se escogieron dos fechas fundamentales para el moderno estado de Israel: 1948 (Guerra de la independencia) y 1967 (Guerra de los seis días). En ambas datas, las consecuencias fueron nefastas tanto para judíos como para árabes. Una vez conocida la génesis de sendos conflictos, los alumnos tuvieron que aplicar los objetivos de la Agenda 2030 a los refugiados, víctimas de estas contiendas. Para auxiliarlos, los aprendientes hubieron de crear una proposición de asistencia a estos migrantes. Tras esta práctica docente, mediante cuestionarios anónimos, los estudiantes expusieron sus valoraciones.

*Palabras clave:* ODS; árabe-israelí; didáctica; propuesta; ELE

ABSTRACT

In order to improve communicative skills in lessons for Spanish as a Foreign Language, a didactic proposal was carried out, focused on the eternal Arab-Israeli conflict, a highly topical issue. This is why, two basic dates related to Modern Israel were chosen: 1948 (declaration of Independence) and 1967 (Six-Day War). In both years, consequences not only for Jews but also for Arabs were disastrous. After learning how these disputes emerged, students have to apply the goals contained in Agenda 2030 to the refugees, victims in those battles. To aid them, learners had to make an offer of help for these migrants. Finally, this teaching practice was evaluated by students, using anonymous self-administrated questionnaires.

*Keywords:* SDG; arab-israeli; teaching; proposal; SFL

## 1. INTRODUCCIÓN

DESDE QUE SE CONCRETARA, por parte de Naciones Unidas, la agenda 2020/2030, a través de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS, como se conocen habitualmente), la docencia se ha preguntado cómo aplicarlos en el mundo de la enseñanza. En el ámbito hispánico, han intentado responder a este interrogante las publicaciones de Fernández Liesa, Lopez-Jacoite Díaz y Oliva Martínez (2022), López Esteban (2023), Morán Blanco (2022), Pantoja (2022) y Salvador Benítez y Vargas Cancio (2023). Álvarez-Rosa y Marcet Rodríguez (2023) abordan las ODS en las aulas de lengua castellana, si bien en estudiantes nativos, mientras que Echevarría Jesús (2022) analiza el impacto de la intolerancia cultural, religiosa y política de los yihadistas: esta propuesta es deudora, en cierta medida, de ambos estudios.

Imagen 1. Identificación de ODS



Fuente: extraído de Naciones Unidas, disponible en <https://bit.ly/4alhoky>

### 1.2. CONTEXTO

El siete de octubre de 2023, el grupo terrorista Hamas asesinó a 1 200 personas a la vez que secuestraba a otros 300 individuos; la reacción del gobierno israelí no se hizo esperar. Con el objetivo de liberar a sus ciudadanos, ordenó invadir Gaza, a donde fueron llevados los raptados. La destrucción en la franja es masiva, consecuencia de los bombardeos, en los que han perecido, hasta la fecha, unos 30 000 locales. Todos los días, las noticias se abren con el sempiterno conflicto árabe-israelí, de que tanto políticos como periodistas opinan sin pudor, a la vez que se organizan manifestaciones a favor de la causa palestina (en mi humilde opinión,

calificaría estas demostraciones de antiisralíes más que propalestinas, a tenor de las imágenes tomadas en las calles, por ejemplo, de Madrid). Pero, en qué consiste el conflicto árabe-israelí, del que se desconoce, en general, absolutamente todo. Además de abordarlo, se propone cómo ayudar a los desplazados, mediante la aplicación del decimosexto objetivo para el desarrollo sostenible. Toda esta propuesta fue aplicada a los estudiantes, en su mayoría chinos, de la asignatura Comunicación en español para extranjeros I y II, impartida en la Escuela de Magisterio y Turismo de Ávila. Como método de evaluación, los aprendices habían de enfrentarse a una exposición oral donde realizar un repaso histórico y proponer cómo ayudar a los migrantes.

A modo de introducción al tema tratado, se ofrecieron sendos textos literarios, traducidos al castellano, de autores israelíes, testigos de los acontecimientos narrados. Para el nivel II, se optó por un capítulo de la novela titulada *1948*, escrita por Yoram Kaniuk, donde se desmitifica la guerra de independencia y la creación del Estado de Israel. El segundo texto, para el nivel I, corresponde a *En el camino de Jerusalén*, historia breve debida a la pluma de S. Yizhar, centrada en la Guerra de los Seis Días. En ambos casos, los expulsados adquieren una relevante presencia. Unas breves líneas sirven de ejemplo (tabla 1).

TABLA 1. Párrafos de sendos textos

<p>Llevaban extraños sombreros, boinas, gorras como en las viejas películas. Gritaban, hablaban en una mezcla de idiomas: búlgaro, polaco, ruso, griego, yiddish, alemán. Llevaban de la mano a niños chillones y cargaban con recelo sus ajadas maletas. Parecían como una plaga de langostas que ataca una ciudad. No se dirigieron a las casas vacías. ¡Las asaltaron! Se lanzaron sobre ellas con hambre, con avidez, mientras los dueños de esas casas permanecían junto a la alambrada lejana con la esperanza de regresar, o tal vez ya se habían dado por vencidos y se arrastraban en caravanas hacia lo desconocido. (Kaniuk, <i>1948</i>, p. 199).</p>	<p>En la curva siguiente vimos otra oleada de refugiados, desplazándose dificultosamente, como dos hileras de hormigas, a ambos lados de la carretera. Era imposible saber si veían algo o si entendían lo que sucedía a su alrededor. Su sino era caminar, y eso era todo. No teníamos agua para todos, pero nos detuvimos y dejamos el bidón a un costado de la ruta. ¿Quién podría explicar por qué todos ellos no y sí los que recogimos? ¿Qué explicación cabía? (<i>Yizhar, En el camino de Jerusalén</i>: 66).</p> <p>[Texto completo publicado por Arboleda Barreda (2013). Disponible en <a href="https://www.blind-worlds.com/publicacion/36616">https://www.blind-worlds.com/publicacion/36616</a>]</p>
---	--

Puesto que no es habitual en los manuales de ELE abordar el léxico de la milicia y el terrorismo, se diseñó un listado de vocabulario básico (Recuadro 1), a la vez que se repasaban los usos de los tiempos en pasado, en futuro, en condicional y en imperativo.

RECUADRO 1. Muestra del léxico impartido

EL SOLDADO	EL EJÉRCITO	EL BOMBARDEO	EL TANQUE
EL PARTE	EL COCHE-BOMBA	EL KAMIKAZE	EL ATENTADO
EL GRUPO	TERRORISTA	LA BANDA ARMADA	EL SECUESTRO
LA EXTORSIÓN	LA AMENAZA	EL ULTIMÁTUM	LOS REFUGIADOS
LA MATANZA	EL GENOCIDIO	EL ASESINATO	EL CONFLICTO
LA INVASIÓN	LA CONQUISTA	LA DERROTA	EL ATAQUE

Fuente: elaboración propia

Interesante es la distinción del término *genocidio*, jurídicamente muy determinado, frente a otras palabras del mismo campo semántico, como *matanza* y *masacre*, a pesar del uso de ciertos medios de comunicación y de ciertos grupos políticos. Desde 1951, las Naciones Unidas describen el *genocidio* como el «delito perpetrado con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso», que puede cometerse en periodos de guerra o de paz y no prescribe (ONU, 2024). Para expresar opinión, se mostraron diversas construcciones, así como diferentes nexos y conectores (Tabla 2).

TABLA 2. Estructuras para expresar opinión

1. Expresiones	
Desde mi punto de vista,	
Para mí,	
A mi entender,	
En mi humilde opinión,	
Bajo otra óptica,	
Es buena/ mala idea que...	
Según las fuentes histórica/ las evidencias,	
Yo que tú + condicional	
Si yo fuera tú + condicional	
Quien piense así/ lo contrario	
2. Verbos	
Sin dudas	Con dudas
Estoy seguro de	No estoy seguro de
Creo	No creo
Pienso que + indicativo	No pienso que + subjuntivo
Sugiero	No sugiero
Considero	No considero
Está claro	Dudo
Me parece	No está claro
Tengo la impresión de	No me parece
	No tengo la impresión de
3. Nexos y conectores	
de causa: porque, puesto que, ya que, debido a, a causa de...	
de finalidad: para + infinitivo, a fin de que...	
concesivos: aunque, pero...	

Fuente: elaboración propia

A pesar de que los discentes tenían plena libertad para consultar cualquier material en red, se les conminó a manejar fuentes en diferentes idiomas, ajenos al chino. Se dieron cuenta de que no se ofrecía la misma información, ni siquiera en la propia *Enciclopedia libre*. Por tanto, aprendieron la utilidad de leer fuentes variadas. A petición de los estudiantes, se elaboró un breve esquema histórico (Tabla 3) tanto sobre la creación del estado de Israel como de la guerra de los seis días.

TABLA 3. Resumen de los acontecimientos históricos subyacentes en las lecturas

Texto 1948	Texto Jericó
Sionismo/Panarabismo; Judea /Palestina	Sionismo/Panarabismo; Judea /Palestina
Antecedentes directos	Antecedentes directos
Mandato Británico, desde I Guerra Mundial	1947, plan de reparto de la Palestina británica
1945, fin II Segunda guerra mundial	1948-1949, guerra
1947, Plan de reparto de la ONU, dos estados	1967, Guerra de los Seis Días
1948, 15 de mayo, independencia Israel	¿Por qué estalla? ¿Quiénes participan directamente?
Guerra, ¿Por qué? ¿Hasta cuándo? ¿Cómo finalizó?	Consecuencias
REFUGIADOS: Holocausto/ Nakba	1. Jerusalén
Lejanos	2. Gaza y Cisjordania
Emigrantes judíos de Europa, a Palestina	¿Ciudadanía israelí?
Pogromos/ Idealismo	Árabes israelíes
El «Caso Dreyfus» (1894); Theodor Herzl, <i>El estado judío</i> (1896)	Egipto, Siria, Jordania, Líbano ¿fronteras cerradas?
c. 536: árabes en Palestina	3. Expansión territorial de Israel: Altos del Golán, península del Sinaí
142-144: Revuelta bar Kojbá	4. 'Salida' de judíos de los países árabes (descolonización del Norte de África)
Judea capta; derrota: expulsiones; colonización; Palestina	
70, destrucción de Jerusalén	
Ni Templo ni independencia	
Dominación egipcia, griega, persa	
Nabucodonosor	
Moab	

Fuente: elaboración propia

Tras la lectura de los textos y la adquisición de los recursos comunicativos expuestos, han de preparar la exposición oral, enfocada en repasar los acontecimientos históricos en lo que se desarrollan los relatos. Sin embargo, se tenía que planificar una propuesta de cómo auxiliar a los refugiados de las guerras relacionadas. Enseguida, surgieron preguntas de carácter social y económico:

- Dónde atender a los desplazados (en la zona/ en países de acogida)
- Cómo educar a los infantes
- Qué lengua de instrucción se imparte (nativa/ país de acogida)
- Quién paga la manutención de estos migrantes
- Dónde se los aloja
- Qué derechos tienen en caso de ser realojados en otros territorios

De este modo, mayoritariamente se optó por atenderlos en otros países e instruirlos en la lengua del lugar de residencia, hecho este último que contraviene, hasta cierto punto, las directrices de la ONU: los menores han de ser alfabetizados en su lengua materna.

Tras dos sesiones de preparación, tenía lugar la exposición oral, con un peso en la calificación final de dos puntos (el resto de las pruebas eran escritas, en las que se evaluaba el resto de competencias). Se insistió, a lo largo de las sesiones de preparación, en la prohibición de discursos panfletarios a favor o en contra de la causa palestina o israelí. Cada grupo, de unas tres personas (como habían trabajado previamente) había de hablar 15 minutos: cada miembro, cada alumno, al menos 5 minutos. Esta práctica fue evaluada por cada estudiante con un breve cuestionario (Recuadro 2), elaborado al efecto, con el objeto de conocer sus valoraciones, entregado justo al realizar la exposición oral para asegurarme su recepción. He aquí el cuestionario y, a continuación, los resultados de cada nivel (Tabla 4).

#### RECUADRO 2. Cuestionario elaborado

Valore de 1 (NADA) a 5 (MUCHO) estos aspectos de la aplicación de las ODS al conflicto árabe-israelí

	1	2	3	4	5
1. Cuánto he aprendido sobre este tema					
2. Me he dado cuenta de la propaganda existente					
3. Ahora soy consciente de que los datos en internet no son muy fiables					
4. Conocía las ODS de la agenda 2020-2030					
5. A pesar de la dificultad, el texto seleccionado ha facilitado la comprensión del conflicto					

Qué es lo que más te ha gustado de esta práctica. Justifique su respuesta  
Y lo que menos. ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Resultados de los cuestionarios

Nivel II				Nivel I			
	Media	SD	Totales		Media	SD	Totales
Aprendizaje	3,4	0,5	14	Aprendizaje	3,7	0,5	7
Propaganda	3,4	0,6	14	Propaganda	3,4	0,8	7
Internet	3,4	0,9	14	Internet	4,0	0,8	7
ODS	3,0	1,2	13*	ODS	2,9	1,2	7
Utilidad texto	3,1	0,9	14	Utilidad texto	3,0	1,3	7

\* No contesta una persona

Lo que más	Lo que menos	Lo que más	Lo que menos
Aprender pasado de Palestina (x 10)	Desconocimiento historia (x 4)	Aprender sobre la Guerra de los seis días (x 5)	La guerra y sus consecuencias (x 3)
Reflexionar sobre los refugiados (x 5)	Dificultad del vocabulario (x 3)		La complejidad del tema (x 2)
Comprender actualidad (x 2)	Los refugiados (x 3)		Desconocimiento de la historia (x 2)
	Complejidad del tema (x 2)		Las implicaciones políticas
	Poco tiempo de preparación (x 2)		Poco tiempo de preparación

Medias, sobre cinco SD = desvío Totales = Número de respuestas (x) = veces repetida misma respuesta

Fuente: elaboración propia

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. y MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2023). Educando en valores desde la materia de lengua y literatura: alcance del ODS 10 a partir de la educación de calidad (ODS 4). En C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, (pp. 265-281). Ediciones Universidad de Salamanca.
- ARBOLEDA BARREDA, J. N. (Ed.). (2013). S. Yizhar, «En el camino de Jericó», 24 de marzo de 2023. <https://www.blindworlds.com/publicacion/36616>.
- ECHVERRÍA JESÚS, C. (2022). Los yihadistas salafistas: sus ataques a los bienes culturales y su capacidad de destruir la convivencia entre culturas. En S. Morán Blanco (Dir.), (2022). *ODS y cultura: la implementación de la agenda 2030 en el ámbito cultural. Ponencias y reflexiones recogidas en el IV Encuentro de Expertos sobre ODS y Cultura celebrado en París, 2021*, (pp. 97-109). Dykinson.
- FERNÁNDEZ LIESA, C. R., LOPEZ-JACOITE DÍAZ, E. y OLIVA MARTÍNEZ, J. D. (Dir.), (2022). *El derecho internacional, los ODS y la comunidad internacional*. Dykinson.
- KANIUK, Y. (2012). 1948. Astoroide.
- LÓPEZ ESTEBAN, C. (Ed.). (2023). *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- MORÁN BLANCO, S. (Dir.). (2022). *ODS y cultura: la implementación de la agenda 2030 en el ámbito cultural. Ponencias y reflexiones recogidas en el IV Encuentro de Expertos sobre ODS y Cultura celebrado en París, 2021*. Dykinson.

- ONU (2024). Qué es la convención sobre el genocidio. 11 de enero de 2024. <<https://www.ungeneva.org/es/news-media/news/2024/01/89309/que-es-la-convencion-sobre-el-genocidio>>
- PANTOJA, J. L. (Ed.). (2022). *Memorias del Seminario Desarrollo de las competencias para la transformación hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS. 16-30 de octubre de 2021. Universidad Técnica del Norte – UTN. Ibarra, Ecuador.* Curvillier.
- SALVADOR BENÍTEZ, J. L. y VARGAS-CANCIO, H. C. (2023). *ODS y Universidad. Educación de calidad, inclusión y soberanía alimentaria.* Dikynson.
- YÍZHAR, S. (2002). *En el camino de Jericó*, contenido en Henie Hajdenberg (selección, traducción del hebreo y notas), *Lengua de tierra. Antología del cuento israelí.* Editorial Ana Hidalgo.

# ODS, HUMANISMO Y LITERATURA RENACENTISTA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS

## *SDG, HUMANISM AND RENAISSANCE LITERATURE: A DIDACTIC PROPOSAL FOR UNIVERSITY STUDENTS*

CRISTINA PÉREZ MÚGICA  
*Universidad de Burgos*  
mcpmugica@ubu.es

### RESUMEN

El estudio de obras literarias renacentistas nos permite conocer un sistema de valores y creencias que puede vincularse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: el aprecio de la naturaleza, la defensa de la educación y el afán por impulsar el perfeccionamiento del individuo constituyen pilares del ideario humanista en que los escritores de la época cimentaron sus textos. La experiencia de aprendizaje que presentamos se funda en el aprovechamiento de esta relación. Se buscó que los alumnos de Literatura Española. Siglo XVI –materia que se imparte en el primer curso del Grado en Español de la Universidad de Burgos– descubrieran que los autores del periodo transmitieron mensajes que sirven para introducir cambios positivos en nuestras formas de vida. También se persiguió la mejora de las destrezas lingüísticas en conformidad con un principio esencial del humanismo: el buen uso del lenguaje resulta imprescindible para construir sociedades prósperas.

*Palabras clave:* humanismo; literatura española del Renacimiento; Objetivos de Desarrollo Sostenible; destrezas lingüísticas; competencias para la sostenibilidad.

### ABSTRACT

The study of Renaissance literary works allows us to learn about a system of values and beliefs that can be linked to the Sustainable Development Goals: the appreciation of nature, the defense of education and the desire to promote the improvement of the individual constitute pillars of the humanist ideology on which the writers of the time based their texts. The learning experience we present is based on taking advantage of this relationship. It was sought that the students of Spanish Literature. 16th century –a subject taught in the first course of the Degree in Spanish at the University of Burgos– discovered that the authors of the period transmitted messages that serve to introduce positive changes in our ways of life. The improvement of linguistic skills was also pursued in accordance with an

essential principle of humanism: the good use of language is essential to build prosperous societies.

*Keywords:* humanism; Spanish Renaissance literature; Sustainable Development Goals; linguistic skills; competencies for sustainability.

## 1. CONTEXTO

La PROPUESTA DIDÁCTICA que vamos a presentar se realizó en el primer curso del Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad de Burgos. Sus destinatarios cursan la modalidad presencial de la titulación, en la que no solemos encontrar números altos de matriculados; de hecho, el grupo se hallaba conformado por veinte estudiantes. Esto se convirtió en un factor decisivo a la hora de seleccionar algunos ingredientes centrales del proyecto: debates en clase, tutorías de seguimiento, trabajo en equipos constituidos por dos o tres miembros y exposición oral de las tareas finales. En principio, se consideró que la cantidad reducida de alumnos propiciaría el desarrollo exitoso de los aspectos mencionados; esta impresión quedó acreditada por unos resultados que, como se verá luego, fueron bastante satisfactorios.

Asimismo, conviene resaltar dos características del estudiantado que facilitaron la ejecución de la propuesta y aumentaron su rendimiento. Ante todo, destacamos la implicación de la mayoría de los aprendientes en las actividades llevadas a cabo; en el caso de quienes asistían a clase con regularidad, el grado de interés en el proyecto y el de colaboración en sus distintas partes se mantuvieron elevados a lo largo del cuatrimestre. Igualmente, hay que poner de relieve el afán que mostraron por ampliar sus conocimientos acerca de los ejes vertebradores de la propuesta: los ODS y el humanismo. Se comprobó que este empeño iba más allá de la curiosidad intelectual, pues obedecía a una honda inquietud por el futuro de nuestro mundo y a un anhelo de identificar los instrumentos para mejorarlo que podían extraer de su formación académica.

Las circunstancias explicadas generaron dos efectos sumamente positivos: sacaron a la luz los males y las injusticias que más preocupaban a los alumnos y revelaron su deseo de utilizar la educación universitaria para contribuir al progreso de la sociedad. Ambos descubrimientos sirvieron para ir acomodando la experiencia de aprendizaje a las necesidades y a las aspiraciones del grupo.

## 2. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

### 2.1. DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA INTRODUCIR LOS ODS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El logro de las metas que persigue la Agenda 2030 reclama una serie de avances en las distintas esferas del conocimiento y la instauración de conductas capa-

ces de combatir los problemas que padece la humanidad; a su vez, esto demanda el patrocinio de un pensamiento basado en la búsqueda de la verdad mediante principios racionales que haga posible someter a examen la formulación de los ODS y la eficacia de los recursos que se emplean para alcanzarlos. No hay duda de que los diferentes campos y niveles de la enseñanza pueden aportar saberes útiles para el cumplimiento de los requisitos señalados; por ello, la ONU (s. f.) concede una gran importancia al cuarto de los ODS, «Educación de calidad», definiéndolo como una herramienta imprescindible para conseguir varios de los propósitos que fija la Agenda 2030.

Así las cosas, resulta comprensible que se hayan promovido las medidas y las actuaciones institucionales encaminadas a incentivar la presencia de los ODS en los ámbitos educativos. A este respecto, hemos de mencionar tres documentos que sustentaron la propuesta didáctica que se expondrá aquí. En primer lugar, nos referiremos a *GreenComp: el marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*, texto publicado por la Unión Europea en 2022. Como declaran sus autores (Bianchi *et al.*, 2022, p. 2), la obra proporciona un conjunto de orientaciones aplicables a cualquier entorno de aprendizaje que ayudan a establecer las destrezas y las actitudes que deben adquirir los alumnos para implicarse en el cuidado del planeta y de sus habitantes.

En nuestro caso, el descriptor de la competencia 1.1 –« Reflexionar sobre los valores personales; identificar y explicar cómo varían los valores entre las personas y a lo largo del tiempo, evaluando de forma crítica su alineación con los valores de sostenibilidad» (Bianchi *et al.*, 2022, p. 14)– y el de la competencia 1.2 –«Apoyar la equidad y la justicia para las generaciones actuales y futuras y aprender de generaciones anteriores para la sostenibilidad» (Bianchi *et al.*, 2022, p. 14)– inspiraron el fin esencial de un proyecto educativo consistente en descubrir aspectos del humanismo y de la literatura renacentista que contribuyeran no solo a la realización, sino también al perfeccionamiento de la Agenda 2030. A través de este planteamiento, se pretendía que los estudiantes asociaran los contenidos de una materia relativa al pasado con los diversos temas que abordan los ODS, lo que apelaba a su ingenio y a su perspicacia. Creemos que, con esto, se dio cabida a otra de las competencias que figura en *GreenComp*, la 3.3, cuyo descriptor indica lo siguiente: «Adoptar una forma relacional de pensamiento al estudiar y vincular diferentes disciplinas, utilizando la creatividad y la experimentación con ideas o métodos novedosos» (Bianchi *et al.*, 2022, p. 15).

Por otro lado, el contexto de aplicación de la propuesta didáctica exigía que se tomaran en cuenta iniciativas oficiales destinadas a la Universidad española; de ahí que consultáramos las *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum* (2012) que confeccionó el Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos (CADEP) de la CRUE. Entre las

recomendaciones que aporta este documento, nos interesa comentar las que se usaron como guía para el diseño del proyecto: el estímulo de «la creatividad y el pensamiento crítico» (CADEP, 2012, p. 2), el fomento de «la reflexión y el autoaprendizaje» (CADEP, 2012, p. 2) y el ejercicio de la enseñanza desde «un enfoque holístico» a través del cual se aúnen «los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los valores» (CADEP, 2012, p. 2). Subrayamos la relevancia adjudicada a esta última pauta, que se intentó ejecutar con dos tácticas complementarias.

Ante todo, procuramos que los alumnos percibieran el alcance y la vigencia de la asignatura al relacionar lo aprendido en ella con los ODS. A partir de aquí, se esperaba que tomaran conciencia de un rasgo primordial de las humanidades, a cuyo dominio pertenece la carrera universitaria que han elegido. Hablamos de la naturaleza práctica de unos estudios fundados en el convencimiento de que la educación cobra sentido cuando brinda unos criterios éticos y unas aptitudes intelectuales que permiten al individuo realizar actos beneficiosos para su comunidad. En definitiva, se buscaba que el estudiantado interpretase las obras del siglo XVI de una manera original, creando un diálogo entre el Renacimiento y nuestra época que, de acuerdo con el espíritu del humanismo, produjera ideas válidas para afrontar retos y dificultades actuales.

Remataremos esta sección con unos breves apuntes acerca del tercer documento oficial en que se apoyó la propuesta didáctica: el *Plan de integración de la sostenibilidad-ODS en las titulaciones de la Universidad de Burgos*. Esta iniciativa persigue determinar las actuaciones y la metodología necesarias para introducir los ODS y la sostenibilidad «en la docencia de los Grados y Másteres» (Vicerrectorado de Docencia y Enseñanza Digital *et al.*, 2022, p. 6); de este modo, se pretende garantizar que, en el desempeño de sus profesiones, los futuros egresados asuman un compromiso firme con las metas de la Agenda 2030 (Vicerrectorado de Docencia y Enseñanza Digital *et al.*, 2022, p. 6). Para la consecución de ambos fines se prevé, entre otras cosas, que el profesorado incluya en sus materias «contenidos» y sistemas de enseñanza «orientados al desarrollo de habilidades y competencias en sostenibilidad» (Vicerrectorado de Docencia y Enseñanza Digital *et al.*, 2022, p. 10). Creemos que las líneas maestras de este plan y su misma existencia incrementaron la entidad del proyecto educativo que llevamos a cabo al dotarlo de unas bases institucionales.

## 2.2. EL HUMANISMO

De lo dicho en el apartado previo emanan dos conclusiones importantes. En primer lugar, constatamos que la educación se presenta como un medio indispensable para el cumplimiento de los ODS, unos propósitos que, observados en su conjunto, revelan un designio sumamente ambicioso: el de construir un mundo

justo y próspero, donde reine la armonía entre los seres vivos. Asimismo, comprobamos que la enseñanza requerida para el logro de esta aspiración reúne características muy concretas, pues ha de inspirar actos que generen avances y cambios en nuestra realidad, lo que, entre otras cosas, exige promover el ingenio y el pensamiento crítico de los aprendientes.

Ahora bien, las dos ideas que acabamos de enunciar no pueden calificarse de inéditas, ya que concuerdan con los fundamentos del humanismo. En las *Noches áticas*, Aulo Gelio (2009, p. 503) señala que la palabra *humanitas* posee dos acepciones: una más extendida, que la convierte en un sinónimo del vocablo «filantropía», y otra más exacta y profunda, según la cual designa una sólida instrucción en las artes liberales que permite el desarrollo completo de las facultades exclusivas de nuestra especie. La concepción de las humanidades que defiende el autor latino dista de la que predomina actualmente, inducida por la tendencia a dividir el aprendizaje en compartimentos estancos. Frente a ello, Esquivel Estrada (2004, p. 311) nos recuerda que, para el humanismo, la enseñanza conlleva una formación plena del individuo, que atiende tanto a la ética como al intelecto y que propicia el cuidado del cuerpo y de la mente.

No se trata únicamente de estudiar las disciplinas que hoy asociamos con el campo de las letras, como la lengua, la literatura, la historia o la filosofía. El cultivo de estas materias se reivindica por su capacidad de servir a las intenciones primordiales del pensamiento humanista: conseguir que el ser humano conozca a fondo tanto sus características propias como las de su entorno y que utilice los saberes adquiridos para conducirse de un modo íntegro. En este punto se encuentran los dos significados de la *humanitas* a los que alude Aulo Gelio, pues hablamos de un tipo de enseñanza que no solo empuja a desear el bien de los otros, sino que también aporta los instrumentos necesarios para la materialización de este anhelo. Como explica García-Jurado (2019):

La *humanitas* es algo que se aprende, pues no se nace con ella, como es el caso del *ingenium* o el talento, proporcionado por nuestra *natura*. Pero resulta muy interesante ver cómo esta formación que recibimos [...] nos puede hacer mejores personas. [...] Todo esto nos lleva a una dimensión moral del conocimiento expresable en los siguientes términos: mientras SCIO en latín es tan sólo «conocer», el verbo SAPIO nos lleva al ámbito del juicio de nuestros actos. La *humanitas*, en este sentido, debería tender más a la SAPIENTIA que a la simple SCIENTIA.

En este modelo pedagógico, el alumnado no actúa como un simple receptor de datos; al contrario, se espera que siga la consigna ofrecida por Horacio en la Epístola II del *Epistolarum liber primus* y luego retomada por Kant en *¿Qué es la Ilustración?: Sapere aude*. Por tanto, debe enfrentarse a la información obtenida

desde perspectivas críticas y manejarla de modos creativos u originales con el fin de realizar aportes valiosos a su comunidad.

En definitiva, el humanismo impulsa las actitudes y las competencias que, según hemos visto, demanda la educación para la sostenibilidad; de ahí que decidiéramos encuadrar nuestra experiencia de aprendizaje en una asignatura dedicada al Renacimiento. Dentro de este marco, fijamos tres objetivos esenciales que conviene mencionar. Ante todo, había que inculcar en los alumnos una noción clave: optar por una carrera humanística supone elegir un camino centrado en la búsqueda de la verdad y de la justicia mediante la inteligencia y la sabiduría. A partir de aquí, nos propusimos que descubrieran formas de aplicar este principio a la Agenda 2030. En relación con esto último, existía una coincidencia ventajosa, ya que el humanismo del siglo xvi también persiguió remediar problemas que causaban atraso y miseria. Por ello, elaboramos una propuesta didáctica cuya meta consistía en identificar elementos de la cultura renacentista que pudieran relacionarse con males de nuestra época y contribuir a su eliminación. Además, con este planteamiento intentamos que los estudiantes acometieran una de las misiones típicas del humanista: examinar a fondo los testimonios del pasado, en especial los que legaron individuos con talentos y virtudes notables, para extraer de ellos conocimientos que propicien la mejora de la realidad presente.

Para terminar, debemos referirnos a otro aspecto del humanismo que asumió un papel muy relevante en la propuesta didáctica. En el diseño de esta, se determinó que el trabajo con los ODS y la literatura del siglo xvi implicaría la ejercitación de las destrezas lingüísticas. Para establecer un vínculo sólido entre ambas facetas del proyecto, contamos con las tesis renacentistas acerca del valor y el cometido del idioma, que se condensan en las siguientes palabras de Juan Luis Vives (2000, p. 3):

Puesto que nadie deja de constatar día a día, no ya en los demás, sino en sí mismo, el poder que éste [el lenguaje] entraña, me sorprende que haya quienes den poca importancia a la disciplina que enseña el funcionamiento del lenguaje, disciplina que resulta extremadamente útil en asuntos de trascendencia, si se hace un correcto uso de ella, como en extremo dañina, si se hace uno incorrecto.

Los alegatos del humanismo en favor del cuidado y el dominio de las lenguas obedecen a la creencia de que, sin estas dos acciones, no cabe la posibilidad de transmitir y asimilar ideas que perfeccionen el mundo y engrandezcan al individuo. Tal como sostiene Vives (1997, pp. 75-76), aprender y hablar correctamente el idioma «es esencial [...] para que de manera expedita comprendamos los pensamientos ajenos y expongamos los nuestros». Estos principios cuadran con el sentido y la finalidad de la experiencia de aprendizaje que creamos; en consecuencia, procuramos que el alumnado los conociera y los llevara a la práctica en las distintas actividades que realizó.

### 3. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El proyecto se inició en febrero y culminó en mayo con una tarea final. Para describirlo vamos a considerar por separado los dos grandes momentos en que se dividió su ejecución: en el primero sentamos las bases necesarias para efectuar la tarea final, mientras que el segundo giró en torno a esta. Por último, incluimos un apartado sobre la evaluación para mostrar cómo se valoró el desempeño de los alumnos y cómo juzgaron esta experiencia de aprendizaje.

#### 3.1. PRIMERA FASE (FEBRERO-MARZO)

La propuesta se ajustó a dos de los medios de evaluación de la asignatura que figuraban en la guía docente: un trabajo final y ejercicios a lo largo del cuatrimestre. Cuando empezaron las clases, colgamos en el aula virtual un texto relativo a los sistemas de calificación de la materia en el que se explicaban ambos procedimientos. Con respecto a la tarea final, se proporcionaban estas indicaciones:

Se llevará a cabo en parejas o en grupos de tres miembros.

Os fijaréis en un autor, una obra, una tendencia o un concepto perteneciente al siglo XVI que pueda relacionarse con alguno o algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tendréis que plantearos dos preguntas:

¿Qué vínculos específicos observamos entre los ODS y el autor, la obra, la tendencia o el concepto en cuestión?

¿Qué mensajes útiles para la época actual nos ofrecen estas conexiones?

Cuando hayáis precisado vuestras ideas, las discutiréis conmigo en una tutoría.

Después realizaréis el trabajo propiamente dicho, que consistirá en preparar una exposición oral del tema acompañada de soportes visuales y escritos.

Es imprescindible que la profesora supervise todas las fases de la tarea. Por lo menos, concertaremos dos tutorías para examinar los materiales que vayáis elaborando. Además, estos reflejarán conocimientos adquiridos en la asignatura.

Para finalizar, presentaréis el trabajo en clase.

También se concretaban las actividades que los alumnos debían efectuar durante el cuatrimestre: un cuestionario y un debate sobre los ODS; contribuciones a las tutorías de seguimiento del trabajo final; y aportaciones a coloquios organizados en el aula para asociar diferentes puntos del temario con los ODS. Asimismo, se anunciaba que este conjunto de ejercicios permitiría determinar el grado de implicación de cada estudiante en la experiencia de aprendizaje.

Pedimos al grupo que revisara en casa las informaciones citadas; después las repasamos juntos y se aclararon las dudas que habían surgido. A continuación, llevamos a cabo la actividad inicial de la propuesta. Los alumnos leyeron la lista de los ODS, seleccionaron tres e investigaron sobre ellos con la ayuda de una infografía

elaborada por la docente. Esto les sirvió para completar un cuestionario en el que se formulaban las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa para ti el concepto de sostenibilidad?
- ¿Conocías los Objetivos de Desarrollo Sostenible? En caso afirmativo, ¿cuándo y de qué maneras has recibido información sobre ellos?
- ¿Cómo definirías la meta general que persiguen en su conjunto?
- ¿Te parecen útiles y realistas? ¿Debemos y podemos alcanzarlos? Justifica brevemente tu respuesta.
- ¿Piensas que conviene prestar atención a los ODS en todos los niveles y los ámbitos de la enseñanza? ¿Por qué?
- Como estudiante de humanidades, ¿qué posición crees que te corresponde adoptar frente a ellos?

Después entablamos un debate en el que compartieron las conclusiones que habían extraído de los ejercicios previos. De esta discusión y de las respuestas dadas al cuestionario brotaron ideas muy sustanciosas, entre las que destacaremos algunas por su particular relevancia. La mayoría del alumnado mostró interés por la Agenda 2030 y reconoció la trascendencia de los retos que afronta, pero cuestionó las medidas implementadas para garantizar su cumplimiento. A este respecto, varios señalaron que las clases medias y bajas parecían asumir las obligaciones e, incluso, las renuncias más severas, mientras las élites perseveraban en comportamientos incompatibles con la sostenibilidad.

También abundaron las críticas referidas a la exposición de los ODS en la página web de la ONU. Buena parte del grupo consideró que no se ahondaba lo suficiente ni en las causas de los problemas tratados ni en determinadas facetas de estos. En concreto, muchos lamentaron que se desatendiera la salud mental y que no se detallaran las carencias de los sistemas educativos. Ambos temas acabaron revelándose como dos de las mayores preocupaciones del estudiantado; de hecho, cobraron un especial protagonismo en los trabajos finales.

Por último, reflexionamos sobre el lugar que ocupa el humanismo en la realidad contemporánea y sobre los modos en que puede contribuir al logro de las metas establecidas en la Agenda 2030. Los alumnos coincidieron en afirmar que, desde hace tiempo, las materias humanísticas vienen sufriendo un intenso menosprecio que se ampara en el argumento de su escasa o nula utilidad. Asimismo, subrayaron el carácter falaz y los efectos negativos de esta justificación aduciendo que el cultivo de disciplinas como la lengua, la historia, la literatura y la filosofía genera conocimientos que resultan imprescindibles para construir sociedades más justas y prósperas.

Esta actividad introductoria permitió que el grupo examinara con detenimiento los ODS y contemplara la posibilidad de abordarlos desde las perspectivas que

ofrece el humanismo. A partir de aquí, contamos con los fundamentos necesarios para emprender un ejercicio que se mantuvo hasta el final del curso. Conforme desarrollábamos el temario de la asignatura, descubríamos sus vínculos con la Agenda 2030. En algunos casos, detectábamos circunstancias e inquietudes características del siglo XVI que podían relacionarse con los hechos y las aspiraciones que han originado la Agenda 2030; otras veces, identificábamos aspectos de la cultura renacentista que servían para enriquecer los contenidos de los ODS o para avanzar hacia su realización. De esta manera, se recopilaron datos y enfoques valiosos para el trabajo final.

En una línea similar, intentamos suministrarles fuentes de inspiración para esta última tarea con la lectura y el comentario de dos antologías de textos. En la primera se recogían fragmentos de tres obras capitales para el humanismo: la *Oratio de hominis dignitate*, de Giovanni Pico della Mirandola, el *Discurso en defensa del poeta Arquías*, de Cicerón, y el *Didascalicon de studio legendi*, de Hugo de San Víctor. También se incluyeron partes de un artículo que el filósofo Gabriel Albiac dedicó a una divisa abrazada por destacados personajes renacentistas: *Nec spe nec metu*.

Los textos mencionados nos ayudaron a constatar que los pilares de la mentalidad humanista constituyen bases idóneas para las actitudes y los comportamientos que demanda el logro de los ODS. A este respecto, el alumnado incidió en cuatro nociones clave: la importancia de que cada individuo defienda su esencial dignidad como ser humano y explote sus atributos más nobles (Pico della Mirandola); la aplicación a la vida cotidiana de las enseñanzas que transmitieron los sabios del pasado (Cicerón); el compromiso con la búsqueda de la verdad a través del entendimiento (Hugo de San Víctor); y la necesidad de cimentar nuestros actos en unas convicciones sólidas, no en el mero afán de obtener beneficios ni en el temor a futuras represalias (Albiac).

En la segunda antología reunimos fragmentos de *Historia alternativa de la felicidad*, obra donde el poeta y filólogo clásico Juan Antonio González Iglesias muestra cómo los grandes autores griegos y romanos aportan conceptos que, hoy en día, sirven para alcanzar una existencia mejor y más dichosa: el rechazo de los excesos, el apego a los dictados de la inteligencia, la defensa de la integridad física y moral de la persona, el aprecio y la imitación de la naturaleza... Nuevamente, hablamos de principios capaces de sustentar decisiones y comportamientos acordes con las pautas que marca la Agenda 2030; por ello, acudimos a la obra González Iglesias para destacarlos. En concreto, seleccionamos pasajes relativos a las lecciones éticas que encierran tópicos literarios muy aprovechados en el Renacimiento, como el *carpe diem* y el *beatus ille*.

En definitiva, las actividades que conformaron la primera etapa del proyecto se centraron en dotar a los estudiantes de medios para la ejecución del trabajo final;

asimismo, procuramos que todas ellas favorecieran el ejercicio de las destrezas lingüísticas, con un énfasis particular en la comprensión lectora y en la expresión oral.

### 3.2. SEGUNDA FASE (ABRIL-MAYO)

Tras las vacaciones de Semana Santa, colgamos en el aula virtual los siguientes materiales: un documento en el que se presentaban las directrices para la tarea final, las Normas APA y una infografía destinada a facilitar el hallazgo y la citación correcta de apoyos bibliográficos. Cuando elaboramos la guía para realizar el trabajo, nos propusimos que este se orientara a la práctica de la expresión oral y de la escrita de acuerdo con las condiciones singulares que impone el ámbito universitario. Con esta voluntad fijamos las reglas que debían cumplir tanto la exposición oral como los soportes visuales y escritos que la acompañaran: el uso de al menos dos estudios sobre el tema elegido que procedieran de fuentes acreditadas, la adecuación del discurso y de los textos al registro académico y el cumplimiento de las Normas APA en las citas y en la bibliografía.

Durante las dos primeras semanas del mes de mayo, los alumnos, ya organizados en parejas o en grupos de tres miembros, concertaron tutorías para informar de sus progresos a la docente, que se ocupó de brindarles sugerencias. Conviene decir que este apartado de la propuesta didáctica no se ciñó a lo previsto, ya que mantuvimos una sola reunión con cada equipo. Sin duda, el desajuste vino dado por las mismas características de la tarea final: esta se alejaba de lo convencional, así que el estudiantado necesitó invertir una cantidad significativa de tiempo en su planificación. No obstante, creemos que, pese a todo, las tutorías de seguimiento resultaron productivas.

Las exposiciones orales tuvieron lugar los días 14 y 16 de mayo; contamos con dos parejas y cuatro grupos de tres integrantes, por lo que dieciséis de los veinte matriculados en la asignatura efectuaron el trabajo. Hay que resaltar la creatividad y la perspicacia con que los alumnos establecieron vínculos entre la Agenda 2030 y la literatura renacentista. Se argumentó que la extraordinaria labor humanista de fray Luis de León proporcionaba ideas adecuadas para impulsar el perfeccionamiento de los sistemas educativos actuales; el lema *Mens sana in corpore sano* y el concepto del *amor hereos* sirvieron para defender el importante papel que desempeñan los sentimientos y los estados psicológicos en el bienestar del individuo; en una línea parecida, se examinó el interés por el gozo y la plenitud del alma que refleja la visión neoplatónica del amor presente en la lírica del siglo XVI; se descubrió la vigencia de las reflexiones que inspiran el *Lazarillo* y la *Celestina* acerca de los efectos que provocan las injusticias sociales y la falta de acceso a una enseñanza de calidad; por último, se evidenció que el tópico del *beatus ille* engendra un modelo

de vida que hace posible huir del consumismo y alcanzar la felicidad mediante la moderación y el disfrute sensato de los recursos naturales.

### 3.3. EVALUACIÓN

La propuesta didáctica en su conjunto representó un 50% de la nota de la asignatura que se desglosó del siguiente modo: un 30% para la tarea final, un 5% para el cuestionario y el debate sobre los ODS, un 10% para las tutorías de seguimiento y un 5% para los coloquios acerca de las conexiones entre la Agenda 2030 y la literatura renacentista. Quisimos que el proyecto contara con este peso no solo para favorecer el compromiso del alumnado, sino también para evitar que se atribuyera un carácter marginal o secundario a las actividades realizadas. Además, creemos que, tal como se plantearon, estas permitieron valorar el aprendizaje de los contenidos de la materia y el desarrollo de otras competencias implicadas en ella: el trabajo en equipo, la aplicación práctica de conocimientos, el análisis de obras literarias, la capacidad para relacionar la filología con otras áreas...

Los criterios para calificar las exposiciones finales atendieron tanto al fondo como a la forma de estas. Por un lado, tomamos en cuenta el rigor y la originalidad con que se abordaron las cuestiones tratadas; por otro, la corrección de los textos, las citas, los discursos y las referencias bibliográficas. En general, los resultados que alcanzaron los estudiantes pueden calificarse de satisfactorios; de hecho, en más de un caso, elevaron sus notas globales.

Las opiniones del alumnado sobre la propuesta se recogieron a través de un cuestionario que constaba de cinco preguntas:

¿En qué medida te ha servido el trabajo para adquirir nuevas destrezas en el ámbito de la expresión oral? (puntuá de 1 a 5)

¿En qué medida te ha servido el trabajo para ampliar tus conocimientos sobre la redacción de textos académicos? (puntuá de 1 a 5)

¿En qué medida te ha servido el trabajo para reflexionar sobre la utilidad de los ODS? (puntuá de 1 a 5)

Por favor, señala los tres aspectos del trabajo que han resultado más valiosos para tu aprendizaje.

¿Introducirías algún cambio o alguna mejora en el diseño del trabajo?

En la primera pregunta se obtuvo una puntuación media de 3,41; en la segunda, de 4,04; y en la tercera, de 4,2. Los aportes del proyecto a la mejora de la expresión oral no fueron tan perceptibles como se esperaba; por consiguiente, deberíamos haber prestado más atención a esta destreza. En lo que atañe a las facetas positivas de la experiencia, varios estudiantes declararon que la realización en grupos de la tarea final y la oportunidad de vincular el siglo XVI con nuestra época habían resul-

tado muy enriquecedoras; algunos también indicaron que habían incrementado su dominio del lenguaje académico y de las normas de citación. En cuanto al diseño de la propuesta didáctica, se formularon dos sugerencias para mejorarlo: flexibilizar los límites de tiempo y ofrecer una lista de posibles temas para la exposición final.

#### 4. CONCLUSIONES

Una vez completada la ejecución del proyecto, cabe afirmar que se lograron sus tres objetivos esenciales: el alumnado profundizó en la Agenda 2030, descubrió las funciones que puede cumplir el humanismo en las sociedades contemporáneas y constató que las obras literarias del siglo XVI albergan numerosos elementos asociables con circunstancias del presente. Además, los ejercicios llevados a cabo amenizaron las clases y facilitaron la asimilación de una materia con una fuerte carga teórica.

Junto con lo dicho, hay que destacar las lecciones recibidas por la docente. Al principio, se temía que los estudiantes no advirtieran la pertinencia de unas actividades que sobrepasaban los contenidos específicos de la asignatura; sin embargo, manifestaron un gran interés por las dificultades que afronta nuestro mundo y un fuerte deseo de contribuir a su resolución como filólogos y humanistas. Por tanto, se reveló el atractivo y la productividad del enfoque adoptado. Asimismo, la experiencia nos llevó a identificar los problemas actuales que preocupaban especialmente a los alumnos: la salud mental, las carencias de la enseñanza reglada y las desigualdades socioeconómicas. Esta información nos ayudó a explotar las partes de la materia que conectaban con sus inquietudes, lo que promovió el aprendizaje significativo. Por todo ello, quisiéramos cerrar estas líneas expresando nuestro agradecimiento a los jóvenes talentosos que hicieron realidad la propuesta didáctica.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULO GELIO. (2009). *Noches áticas* (S. López Moreda, ed. y trad.). Akal.
- BIANCHI, G., PISIOTIS, U. y CABRERA, M. (2022). *GreenComp: el marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- ESQUIVEL ESTRADA, N. H. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *CIENCIA ergo sum*, 10(3), 309-320.
- GARCÍA-JURADO, F. (26 de noviembre de 2019). *Por qué Cicerón defendió a un poeta y, de paso, las humanidades*. Reinventar la Antigüedad. <https://lc.cx/N30xm0>
- GRUPO DE TRABAJO DE CALIDAD AMBIENTAL, DESARROLLO SOSTENIBLE Y PREVENCIÓN DE RIESGOS DE LA CRUE. (2012). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum. <https://lc.cx/XAGcmu>

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (s. f.). Objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- VICERRECTORADO DE DOCENCIA Y ENSEÑANZA DIGITAL, VICERRECTORADO DE CAMPUS Y SOSTENIBILIDAD, VICERRECTORADO DE INTERNACIONALIZACIÓN Y COOPERACIÓN Y VICERRECTORADO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, CULTURA Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS. (2022). Plan de integración de la sostenibilidad-ODS en las titulaciones de la Universidad de Burgos. <https://lc.cx/NXpHHK>
- VIVES, J. L. (2000). *Del arte de hablar* (J. M. Rodríguez Peregrina, ed. y trad.). Editorial Universidad de Granada.
- VIVES, J. L. (1997). *Las disciplinas* (M. A. Coronel Ramos, trad., vol. 2). Ajuntament de València.



# EL MUNDO QUE QUEREMOS: APRENDIENDO A EXPRESAR VOLICIÓN EN LA CLASE DE COREANO A TRAVÉS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

## *THE WORLD WE WANT: LEARNING TO EXPRESS VOLITION IN THE KOREAN LANGUAGE CLASSROOM THROUGH THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS*

ELIA RODRÍGUEZ LÓPEZ  
*Universidad de Salamanca*  
elia.rod@usal.es

### RESUMEN

El presente trabajo surge como una experiencia docente cuyo objetivo básico es el acercamiento de los discentes a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y su sensibilización respecto a los valores que la constituyen, en el contexto del aprendizaje universitario de una segunda lengua, en este caso el coreano. Enmarcada en un nivel A1, la unidad docente parte de la introducción de una forma gramatical presente en el currículo, la forma volitiva más básica del coreano, para contribuir a imaginar un mundo mejor y más sostenible, además de invitar a la reflexión por parte del alumnado sobre diversas maneras de contribuir a lograrlo. Junto con los aspectos gramaticales, se trabaja vocabulario básico relacionado con los ODS, así como verbos de acciones cotidianas que puedan impulsar el cambio, con una tarea final que funcionará como eje vertebrador de la unidad.

*Palabras clave:* Coreano; forma volitiva *V-go sipda*; Objetivos de Desarrollo Sostenible; enseñanza-aprendizaje de la gramática; enseñanza de segundas lenguas

### ABSTRACT

This work arises as a teaching experience whose primary objective is to bring students closer to the 2030 Agenda for Sustainable Development and their awareness of the values that constitute it in the context of university learning of a second language, in this case, Korean. Framed at an A1 level, the teaching unit starts from the introduction of a grammatical form present in the curriculum, the most basic volitive form of Korean, to contribute to imagining a better and more sustainable world. It also invites students to reflect on

various ways to contribute to achieving the SDGs, emphasizing the collaborative nature of this task through teamwork. Along with the grammatical aspects, basic vocabulary related to the SDGs is presented, as well as verbs of everyday actions that can drive change, with a final task that will function as the backbone of the unit.

*Keywords:* Korean language; volitive form *V-go sipda*; Sustainable Development Goals; teaching and learning of grammar; second language acquisition

## 1. INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE TRABAJO consiste en la presentación de una experiencia docente en la que se ha tratado de combinar en un aula universitaria de idioma coreano la enseñanza-aprendizaje de un elemento lingüístico –concretamente, la forma volitiva simple *V-go sipda*– con un elemento extralingüístico, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se parte así de un enfoque que aúna la formación en conciencia social y ciudadana con elementos de naturaleza lingüística.

La intención detrás de esta metodología es que ambos aspectos se retroalimenten, de manera que se fomente así tanto la creatividad y el compromiso por parte del alumnado, como su motivación por la lengua estudiada. Dado que el elemento afectivo y emocional también participa en el almacenamiento y la organización de los datos aprendidos en la memoria (González, 2020, p. 88), se espera que tratar vocabulario específico y aspectos gramaticales a través del contenido de los ODS apele a las preocupaciones e intereses del estudiantado y favorezca tanto la aproximación a los contenidos de la Agenda 2030 como la mejor retención de los elementos propios del temario de la asignatura. Se siguen así las recomendaciones de Crue Universidades Españolas respecto al fomento de la inclusión de contenidos sobre sostenibilidad en las asignaturas por parte del profesorado universitario (CRUE, 2012, p. 3).

### 1.2. CONTEXTO

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas constituyen la Agenda 2030, impulsada en 2015 por la Naciones Unidas con el objetivo de implicar a todas las personas del planeta en la lucha contra las desigualdades, la pobreza, el deterioro del medio ambiente y el cambio climático, para conseguir un mundo más justo y equitativo (Luján Lázaro Herrero *et al.*, 2022). Entre ellos, el ODS número 4, dedicado a una educación de calidad, representa una pieza fundamental para la consecución de todas las metas, puesto que el sistema educativo supone una plataforma privilegiada para concienciar a las futuras generaciones sobre la importancia de garantizar un desarrollo sostenible que no comprometa el futuro

(Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022). Enmarcado en este se encuentra el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) para 2030, que incentiva la creación de programas académicos que incorporen conceptos de sostenibilidad en la educación básica, secundaria y universitaria por parte de las instituciones educativas, con la idea de formar así personas dispuestas a adoptar las medidas necesarias en favor de un desarrollo sostenible (González Bravo y Vivar Quintana, 2022, p. 59).

En este sentido, es necesario destacar que, a pesar de que son los jóvenes universitarios los que pronto tomarán el relevo del liderazgo mundial en relación con la Agenda 2030 y sus metas y que, por esa razón, resulta imprescindible formarlos en materia de desarrollo sostenible, la mayoría del material educativo disponible está dirigido a estudiantes de edades más tempranas (Aparicio Chofré y De Paredes Gallardo, 2018, p. 9). Sin embargo, el aula de lengua extranjera en el ámbito universitario ofrece un espacio idóneo para introducir este tipo de formación, ya que la competencia lingüística y comunicativa puede expresarse en clase a través de unos contenidos y tareas que incluyan los ODS (Otto Brunold y Esteban Fonollosa, 2022, pp. 31-32).

Así, la unidad docente aquí planteada se concibe como una contribución en esta dirección, marcada también por la Comisión de Crue Universidades Españolas para la Agenda 2030 en sus propuestas de acciones de sensibilización para la implementación del desarrollo sostenible en las aulas universitarias (2021, p. 12). Esta experiencia docente ha sido implementada en el marco del proyecto *Educación en la sostenibilidad: la inclusión de los ODS* (ID2023/06), dirigido por Carmen Vanesa Álvarez-Rosa y financiado por el Vicerrectorado de Calidad y Enseñanzas de Grado de la Universidad de Salamanca. Se ha llevado a cabo durante una sesión de 90 minutos de la asignatura troncal de primer año *Coreano II*, del Grado de Estudios en Asia Oriental, con 30 alumnos matriculados, de los cuales asistieron un total de 24. Al tratarse de una asignatura de idioma de primer año, el nivel exigido al alumnado se sitúa en un A1 no consolidado, cosa que ha supuesto un reto a la hora de combinar actividades lingüísticas y extralingüísticas, pero también un incentivo para buscar soluciones creativas que ayuden a abrir el aula universitaria a los problemas de la ciudadanía, así como para motivar al alumnado más allá de las actividades formativas pensadas únicamente para su nivel.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los propósitos que se persiguen en esta unidad docente presentan una doble naturaleza. Por un lado, el objetivo fundamental ha consistido en acercar a los discentes a la Agenda 2030 e introducir los distintos ODS en el aula, con la idea de propiciar una sensibilización respecto a su importancia para construir un mundo

más justo, equitativo y sostenible. Por otro lado, la actividad se ha enmarcado dentro del currículo previsto en la signatura de *Coreano II*, lo que se ha traducido en la enseñanza-aprendizaje de un elemento lingüístico propio de la asignatura. Paralelo a estos dos básicos, se ha planteado como objetivo complementario la práctica del alumnado de la competencia de comprensión lectora a través de textos auténticos y la introducción de vocabulario sencillo relacionado con los ODS, la igualdad y el cuidado del medio ambiente y del planeta.

Para cumplir con los fines propuestos se ha planificado una unidad docente que tenga en consideración el nivel del alumnado y su motivación. Puesto que se partía de la intención de integrar los ODS y la Agenda 2030 en el propio currículo de la asignatura, se ha decidido hacer girar la unidad en torno a uno de los puntos gramaticales clave que debían verse durante el curso: la forma volitiva *V-go sipta*. El uso de esta forma ha permitido establecer como eje temático vertebrador de la unidad la idea de pensar o imaginar *el mundo que queremos*, con la intención de guiar al alumnado hacia una sensibilización respecto a los retos presentes y futuros que presentan el planeta y las personas, así como la necesidad de un desarrollo sostenible para hacerles frente.

Por otra parte, se ha tomado la decisión de trabajar con textos auténticos en el aula como elemento motivador. Los textos auténticos serían un tipo de material auténtico, que se refiere a toda aquella producción lingüística, ya sea oral o escrita, elaborada por un hablante nativo teniendo como destinatario otros hablantes de la misma comunidad lingüística (Tolentino Quiñones, 2021). Introducir textos reales en clase posibilita la toma de contacto directa de los discentes con la lengua estudiada (Oliete Cruz, 2022, p. 407), y eso es algo a lo que la mayoría de estudiantes no se había enfrentado todavía en el transcurso de su aprendizaje (véase encuesta de satisfacción en el apartado de resultados). Además, los ODS tratan temas de actualidad y próximos a los valores del estudiantado (Otto Brunold y Esteban Fonollosa, 2022, p. 43), lo que puede favorecer su implicación en la clase y también facilita encontrar textos reales y pertinentes en cualquier idioma.

Cabe destacar que, cuando se trata del aprendizaje de lenguas románicas, el uso de materiales auténticos en el aula no suele representar ningún problema, por el grado de intercomprensión que presentan (Llamas-Pombo, 2022, pp. 321-322). Sin embargo, al tratarse el coreano de una lengua muy alejada de la familia lingüística del español (lengua materna de la mayoría de estudiantes) y ser el nivel de la mayoría de los discentes aún muy básico –un A1 todavía no consolidado–, el trabajo con textos auténticos resulta complicado, pues es realmente difícil que el alumnado en este estadio de su aprendizaje tenga las herramientas necesarias para deducir por sí mismo aspectos lingüísticos que no hayan sido tratados previamente en clase. Por esa razón, si normalmente la labor del docente es fundamental a la hora de seleccionar y ajustar los materiales para que cumplan la función didáctica

que se espera de ellos, sean comprensibles para el alumnado y útiles al propósito de la clase (Oliete Cruz, 2022, pp. 406), aún más imprescindible resulta esta tarea en el caso de una lengua como el coreano.

En este sentido, dado que Corea del Sur forma parte de las Naciones Unidas y es un país comprometido con la Agenda 2030, no ha resultado complicado encontrar materiales docentes especialmente diseñados para introducir al alumnado de ese país en el conocimiento de los ODS. Para la elaboración de esta unidad docente, se ha utilizado un breve texto que define el desarrollo sostenible e introduce los ODS a niños y adolescentes, de manera que el lenguaje empleado, siendo natural, está ligeramente simplificado y acotado al rango de edad del público destinatario. El texto escogido explica brevemente en qué consisten los ODS y el desarrollo sostenible y por qué razón son importantes, y está disponible en la siguiente página: [https://www.odakorea.go.kr/teen/cont/ContShow?cont\\_seq=32](https://www.odakorea.go.kr/teen/cont/ContShow?cont_seq=32). Al ser un texto muy breve y ya simplificado en la propia lengua de origen, no se ha adaptado a la hora de presentárselo al alumnado, pero sí que se ha acompañado de un glosario para facilitar la tarea de comprensión.

### 3. DESARROLLO DE LA UNIDAD DOCENTE

La unidad docente así planteada se ha desarrollado conforme a la siguiente programación:

En primer lugar, se informó al estudiantado de que se iba a trabajar el currículo de una forma diferente en esa clase y se indagó acerca del grado de conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS como forma de introducir la unidad y el resto de actividades. Para ello, se proyectó el logo de la Agenda 2030 y se pidió al estudiantado su participación en un cuestionario pre-actividad, cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado. Tras la encuesta, se explicó brevemente que el logo es el de la Agenda 2030, impulsada por las Naciones Unidas con el compromiso también de Corea del Sur.

En segundo lugar, se planteó una actividad de comprensión lectora con textos auténticos. Se resaltó el hecho de que se iba a trabajar con fuentes no adaptadas como forma de motivación y se planteó una primera lectura que solo buscaba generar la predisposición del estudiantado a enfrentarse a textos de un nivel más complejo al que están acostumbrados. En este punto, era importante conseguir que el alumnado no se sintiera intimidado por la dificultad del texto, razón por la cual la actividad consistió únicamente en subrayar aquellas palabras y expresiones gramaticales que ya conocían (aproximadamente el 50%), tratando con ello de potenciar la autoestima del alumnado y su mayor implicación en la segunda fase de la actividad: la comprensión del texto y la introducción de los ODS en el aula.

Con la ayuda de una lista del vocabulario que probablemente no conocían previamente, se les animó a realizar una segunda lectura más profunda; además, se les plantearon unas pocas preguntas de comprensión como tarea de seguimiento y evaluación de la competencia lectora. Seguidamente, se pusieron en común las respuestas y, en base a ellas, se fomentó un debate (en español, dado el nivel de la clase) sobre los ODS, lo que representan para ellos y su importancia de cara al futuro.

Teniendo como base la información extraída del texto y el debate suscitado, se definieron los ODS y se explicó brevemente en qué consiste la Agenda 2030. Seguidamente, se volvió a hacer uso de textos auténticos, en este caso los nombres de los diferentes ODS, para realizar un trabajo de deducción y vocabulario, enlazándolos con su traducción al español. Conociendo ya la Agenda 2030 y los diferentes ODS que la componen, se propuso que discutieran en grupos cuáles eran los seis ODS más importantes para ellos, con la intención de que se centrasen en buscar el vocabulario de aquellos que les resultasen más atractivos o con los que tuviesen una conexión especial.

Tras poner en común qué ODS habían escogido y por qué, se introdujo el objetivo gramatical de la unidad docente a través de la pregunta «Eotteon sesangeseo salgo sipeoyo? [어떤 세상에서 살고 싶어요? (¿en qué mundo quieres vivir?)]». Dado el contexto y la gran frecuencia de uso de esta forma gramatical, primero se animó al alumnado a que dedujera el significado por sí mismo, complementando sus deducciones con las explicaciones pertinentes. Como práctica formal de la gramática se les planteó un ejercicio en el que tenían que utilizar esta forma volitiva junto a los ODS estudiados para responder a la pregunta que había servido de contexto («¿en qué mundo quieres vivir?») con un «quiero vivir en un mundo en el que... (ODS de su elección)».

Una vez practicado el vocabulario y la gramática, se orientó al alumnado hacia la tarea final, consistente en escoger en grupo uno de los ODS entre los seis que previamente les habían parecido relevantes y elaborar un póster en coreano para concienciar a la población sobre el ODS de su elección. La tarea final se empezó a elaborar en clase, pero, por falta de tiempo, se pospuso su elaboración dos semanas. La encuesta de satisfacción, originariamente pensada para hacer durante los últimos minutos de la clase, también se realizó fuera del aula. Tras finalizar la entrega, se les devolvió el póster con comentarios y anotaciones para su corrección y, después de entregarlo debidamente revisado, se mostraron todos los pósteres en clase, invitando al alumnado a comentar las razones de su elección y qué querían transmitir con él. Con esto se dio por concluida la actividad.

#### 4. RESULTADOS

La actividad tuvo una buena acogida entre los estudiantes y fomentó su participación en clase, cosa que se refleja también en el trabajo dedicado a la elaboración de los pósteres y en las respuestas a la encuesta de satisfacción. Como ejemplo, aquí se muestran algunos de los pósteres elaborados por el alumnado:

IMAGEN 1. ODS 2 Hambre cero



Fuente: elaborado por las estudiantes Cala Prieto Gibello, Clara Barrigón Ferro, Lydia Sánchez Sánchez y Tania Boaben Pereira, de la asignatura Coreano II

IMAGEN 2. ODS 13 Acción por el clima



Fuente: elaborado por las estudiantes Valeria Barcos Narvarte, Iratxe Torrecillas Soto, Tatiana Barbería Reznik y Sara Isabel Girón Fernández, de la asignatura Coreano II

Los pósteres son muestra de la realización del objetivo de fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula de idiomas, al mismo tiempo que se practica el vocabulario y la gramática aprendida en clase. Aparte de ellos, el éxito de la actividad también se ha podido valorar a través de dos cuestionarios. En primer lugar, antes de empezar la actividad se instó al estudiantado a responder a una encuesta pre-actividad para indagar, por un lado, el grado de conocimiento previo de los ODS y, por el otro, su predisposición a trabajar con materiales auténticos. Participaron en la encuesta los 24 estudiantes presentes en el aula que, a la pregunta «¿Cuánto sabes sobre la Agenda 2030 y sobre los Objetivos de Desarrollo

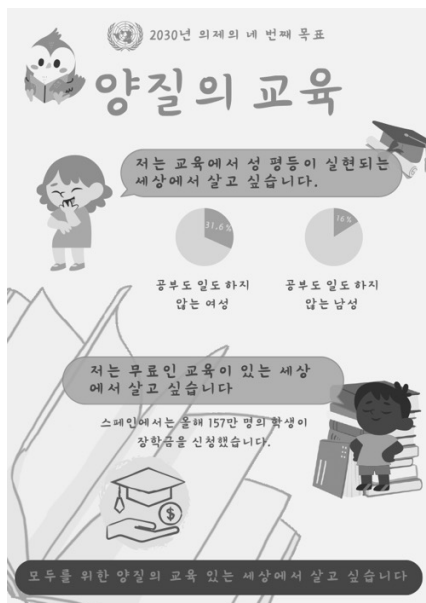
llo Sostenible (ODS)?» respondieron en un 46% no haber escuchado nada sobre ellos, en contra de un 17% que declaró tener pleno conocimiento. Los restantes se distribuyeron entre un 21% que consideraba haber oído hablar y tener un cierto conocimiento y un 17% que los había oído mencionar, pero no sabía a qué se referían. Por otra parte, un 58% dijo no reconocer el logo de los ODS y la Agenda 2030, por un 42% que sí lo conocía. Sin embargo, a la pregunta de sí serían capaces de nombrar algún ODS que fuese importante para ellos, solo un 17% (cuatro estudiantes en total) fue capaz de aportar alguno, con una amplia mayoría incapaz de hacerlo. Los ODS nombrados fueron: fin de la pobreza (2), igualdad de género (1), alianzas para lograr los objetivos (1). Estos resultados reflejan que, en general, antes de la actividad, algo más de la mitad de la clase conocía la Agenda 2030, pero de manera muy superficial; mientras que un tanto por ciento elevado no recordaba o no había oído hablar de ella y solo cuatro mostraban un interés y un grado de conocimiento mayor.

IMAGEN 3. ODS 16 Paz, justicia e instituciones sólidas



Fuente: elaborado por las estudiantes Betsy Arlette Paredes Fabián, Inés Pereira Sanchez, Carlota Espiña Zapata y Noemi López González, de la asignatura Coreano II

IMAGEN 4. ODS 4 Educación de calidad



Fuente: elaborado por los estudiantes Alice Roubineau, Ander Martínez Flores y Olalla Casal Lado, de la asignatura Coreano II

Respecto al trabajo con textos auténticos en clase, la encuesta se centró en valorar la posible motivación previa del alumnado a través de tres preguntas de escala Likert con una ponderación de 1 a 5, siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 5 completamente de acuerdo. Tal y como puede observarse en la tabla siguiente, la mayoría del alumnado se mostraba dispuesto a trabajar con temas sociales y culturales y a enfrentarse a materiales auténticos en coreano, no adaptados.

TABLA 1. Resultados de la encuesta pre-actividad de los estudiantes

Preguntas	Media de las respuestas
Considero que trabajar ocasionalmente en clase temas extralingüísticos relacionados con temas sociales y culturales del mundo global puede resultar una actividad interesante.	4,2
Me siento motivado/a al utilizar ocasionalmente en clase materiales escritos originalmente en coreano y no adaptados.	3,9
Considero que utilizar ocasionalmente en clase materiales en coreano no adaptados es demasiado difícil.	2,5

Fuente: elaboración propia

Estos resultados de la encuesta pre-actividad pueden compararse con los obtenidos en la encuesta de satisfacción. A pesar de que esta no se realizó dentro del aula, obtuvo el mismo número de respuestas<sup>1</sup>. También en este caso las preguntas se organizaron en dos bloques, el primero referente a los ODS y, el segundo, al uso de contenidos extracurriculares y textos auténticos en el aula. En este caso, todas fueron de tipo Likert, con la misma escala que en el cuestionario anterior, a excepción de una última pregunta libre donde aportar comentarios o sugerencias. Los resultados obtenidos son los siguientes:

TABLA 2. Resultados de la encuesta de satisfacción de los estudiantes (sobre los ODS)

Preguntas	Media de las respuestas
La actividad me ha servido para conocer mejor los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	4,4

<sup>1</sup> En realidad, la encuesta de satisfacción presenta 25 participantes, a pesar de que tan solo asistieron 24 a la actividad. La razón obedece al hecho de que la encuesta se encontraba disponible en la plataforma *Studium* para todo el alumnado matriculado, por lo que alguien, por error, pudo confundir el cuestionario con una actividad obligatoria. En cualquier caso, puesto que la encuesta era anónima, a la hora de analizar los resultados se han tenido en cuenta todas las respuestas.

La actividad ha motivado mi interés por los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	3,4
Puedo nombrar algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de mi interés.	4,2
Creo que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son importantes para mejorar la vida de la personas.	4,4
La actividad me ha servido para tomar conciencia sobre el desarrollo sostenible y reflexionar sobre cómo puedo contribuir a él.	3,5

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Resultados de la encuesta de satisfacción de los estudiantes (sobre aspectos extracurriculares y textos auténticos)

Preguntas	Media de las respuestas
Trabajar contenidos extracurriculares ha sido motivador.	3,7
Trabajar con objetivos compartidos por Corea del Sur y España me ha parecido interesante.	4
Ya me había enfrentado a textos originales en coreano (no adaptados) con anterioridad.	1,9
Trabajar con textos originales en coreano (no adaptados) ha supuesto un reto interesante.	4
Valoración global de la actividad (1 Muy insatisfecho/a; 5 Muy satisfecho/a)	3,7

Fuente: elaboración propia

### IMAGEN 5. Respuestas de los estudiantes a la pregunta libre

Pregunta de respuesta libre: ¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional sobre la actividad?

Encuestado	Respuesta
	Me gustaría trabajar textos literarios, extractos de libros coreanos etc.
	Me ha parecido una actividad interesante para hacerla un día en clase, pero considero que para mí no es la manera idónea de aprender coreano
	No, la actividad me ha parecido acertada

No

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que, en general, se ha conseguido despertar cierto interés por los ODS y ha aumentado su conocimiento sobre la Agenda 2030. Aparte, la valoración general de la actividad y el trabajo con textos auténticos también ha sido bastante favorable. Aunque, por cuestiones de espacio, solo se ha aportado la nota media de las respuestas, cabe señalar que tres estudiantes valoraron globalmente la actividad con un 1 o un 2, por dieciocho estudiantes que lo hicieron con un 4 o un 5. Estos resultados son consistentes con los ofrecidos en el cuestionario anterior (donde también alguien decía no sentirse en absoluto motivado a trabajar contenidos extracurriculares en el aula o con textos auténticos) y con el contenido de una de las respuestas libres.

En este sentido, se observa la necesidad de introducir elementos de mejora en la actividad, sobre todo en lo que tiene que ver con la planificación. Si se hubiera contado con más tiempo, se podría haber contextualizado mejor la actividad antes de llevarla a cabo, resaltando adecuadamente las ventajas pedagógicas que presenta para que el alumnado se sintiese más involucrado en su ejecución. Por otra parte, los 90 minutos dedicados en clase fueron insuficientes para realizar todas las actividades que se habían planteado, lo que también redujo el tiempo dedicado al debate y la explicación sobre la Agenda 2030 y el Desarrollo Sostenible. Eso pudo influir en una valoración algo más negativa en lo relacionado con el interés despertado por los ODS entre los discentes y la toma de conciencia sobre el Desarrollo Sostenible, dos elementos muy importantes de esta unidad docente.

Todo esto permite concluir que, aunque la experiencia fue positiva para la mayoría del estudiantado y se lograron los objetivos propuestos, hay que ser cautelosos a la hora de trabajar estos contenidos en clase, enmarcándolos adecuadamente en el programa de la asignatura y facilitando información al alumnado sobre sus ventajas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICIO CHOFRÉ, L. y DE PAREDES GALLARDO, C. (9-10 de julio de 2018). La Introducción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula. Libro de actas de las VIII Jornadas de Innovación Docente en la Educación Superior, Universidad de Valencia, Valencia, España (pp. 3-10).
- COMISIÓN DE CRUE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS PARA LA AGENDA 2030 (2021). Propuesta de sensibilización para la implementación de la Agenda 2030 e inquietudes de las Universidades en relación con el cumplimiento de los ODS [Archivo PDF]. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/01/Informe\\_Universidades\\_Crue-Agenda2030.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/01/Informe_Universidades_Crue-Agenda2030.pdf)
- CRUE (2012). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum [Archivo PDF]. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf)

- GONZÁLEZ, A. M. (2020). Los objetivos del desarrollo sostenible en la enseñanza de ELE en Japón: un método de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. *Perspectivas Latinoamericanas*, 17, 80-100.
- GONZÁLEZ BRAVO, M. I. y VIVAR QUINTANA, A. M. (2022). Actores y acciones de la EDS dirigida a los ODS. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 53-70). Ediciones Universidad de Salamanca.
- LUJÁN LÁZARO HERRERO, M., TORRIJOS FINCIAS, P., TORRECILLA SÁNCHEZ, E. M., OLMOS MIGUELÁÑEZ, S. y CANAL BEDIA, R. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS: ideas clave. En C. López Esteban (ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 23-40). Ediciones Universidad de Salamanca.
- LLAMAS-POMBO, E. (2022). Educación para la ciudadanía y enseñanza de idiomas: los ODS en la programación de francés. En C. López Esteban (ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 313-323). Ediciones Universidad de Salamanca.
- MAYA-CÁMARA E. y RAMÍREZ-BAHENA, M. H. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En C. López Esteban (ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 41-52). Ediciones Universidad de Salamanca.
- OLIETE CRUZ, L. (2022). Un cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras: uso de lengua real y uso real de la lengua. En C. LÓPEZ ESTEBAN (ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 405-414). Ediciones Universidad de Salamanca.
- OTTO BRUNOLD, A. y Esteban Fonollosa, M. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. *Tábanque: Revista pedagógica*, 34, 26-44. <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.26-44>
- TOLENTINO QUIÑONES, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>

APRENDIENDO ESPAÑOL FINES ESPECÍFICOS  
MEDIANTE LOS ESTUDIOS DE CASOS  
DE *COMPLIANCE*: LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO  
SOSTENIBLE EN EL ÁREA EMPRESARIAL

*LEARNING SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES  
THROUGH COMPLIANCE CASE STUDIES:  
THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS  
IN THE BUSINESS AREA*

JOAN R. SAPIÑA

*Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro*

jsapina@utad.pt

RESUMEN

En el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera y, especialmente, con Fines Específicos, los objetivos de desarrollo sostenible brindan enormes oportunidades para relacionar los saberes socioculturales y profesionales con la lengua de especialidad. Este capítulo se basa en la simulación y en los estudios de casos relacionados con *Compliance*, es decir, el cumplimiento de normativas, regulaciones o códigos de buenas prácticas. Por tanto, se ofrece al alumnado oportunidades significativas de aprendizaje, dado que mediante documentos semiauténticos se favorece la activación de una amplia gama de habilidades, conocimientos técnicos y competencias de diferente índole. En este capítulo se exponen los resultados obtenidos en una muestra de estudiantes de español fines específicos donde se comprueba la imbricación de la interacción oral, la lengua de especialidad, los conocimientos técnicos y el pensamiento crítico.

*Palabras clave:* Español Fines Específicos; estudios de casos; simulación; ODS; pensamiento crítico

ABSTRACT

In learning Spanish as a Foreign Language and, especially, for Specific Purposes, the sustainable development goals provide important opportunities to relate sociocultural and professional knowledge with the specialized language. This chapter is based on Simulation and Case Studies related to Compliance, that is, compliance with standards, regulations or

codes of good practices. Therefore, students are offered significant learning opportunities, given that semi-authentic documents promote the activation of a wide range of knowledge, hard and/or soft skills and different types of competencies. This chapter presents the results obtained in a sample of Spanish students for specific purposes where the positive interrelation between oral interaction, the specialized language, hard skills and critical thinking is verified.

*Keywords:* Spanish for Specific Purposes; Case Study; Simulation; SDG; critical thinking

## 1. INTRODUCCIÓN

EN EL PRESENTE TRABAJO se muestran los resultados pedagógicos de una innovación docente centrada en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Así pues, tras la realización de una unidad didáctica (UD) que, seguidamente, se describe, se puso a disposición de los 19 estudiantes participantes un breve cuestionario creado *ad hoc*.

La propuesta educativa que aquí se presenta se basa en incorporar, por un lado, la simulación y los estudios de casos como forma de organizar la actuación en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE) (Aguirre Beltrán, 2016) y, por otro lado, relacionar los ODS con los contenidos temáticos propios de la disciplina de Español B2.1 del grado universitario de Lenguas y Relaciones Empresariales. En otras palabras, hemos introducido en una clase de Español con Fines Específicos (EFE), concretamente, de los negocios, contenidos como los ODS en relación con un departamento empresarial específico. Ahora bien, partimos de la premisa de que el alumnado ya dispone de cierta formación técnica en diferentes áreas (derecho empresarial, márketing, gestión y organización empresarial, recursos humanos, etc.), puesto que forma parte del currículo del grado donde se imparte esta disciplina de español. Asimismo, toda la experiencia se formula sobre la base de que ya tienen un dominio intermedio de las competencias comunicativas y lingüísticas de ELE y, específicamente, de la lengua de especialidad.

La práctica pedagógica que se expone se ha fundamentado, en primer lugar, en fomentar en el alumnado la reflexión y el conocimiento sobre los ODS y su relación estrecha con las empresas, las instituciones y su futuro profesional en las diferentes áreas y departamentos de las organizaciones anteriormente referidas. En ese sentido, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) se plantea como objetivo principal proporcionar conocimientos socio-culturales relacionados con las condiciones de vida, las relaciones personales en el ámbito laboral (administración pública y diferentes autoridades), los valores asociados a las desigualdades sociales, medioambientales o determinados aspectos éticos del trabajo. En segundo lugar, por tratarse de EFE, hemos considerado de gran importancia el desarrollo de destrezas lingüístico-profesionales y la profundi-

zación en conocimientos de la lengua de especialidad, en este caso, a través de una UD centrada en el Departamento de *Compliance*. Por último, el tercer objetivo principal de esta práctica pedagógica ha consistido en el fomento del pensamiento crítico, a través del debate, el intercambio de ideas fundamentadas y la interacción oral como dispositivos de co-construcción del aprendizaje y del conocimiento, siguiendo los planteamientos constructivistas y el *scaffolding* (López Medina, 2022).

En relación con las habilidades lingüísticas y comunicativas, este trabajo se ejecuta para favorecer, en primer lugar, el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita de textos propios de la lengua de especialidad y, específicamente, relacionados con el ámbito empresarial y la relación con normativas, regulaciones internas y códigos éticos (Ly, Maggi, Montali, Rinderle-Ma y Van Der Aalst, 2015; Kosola, Leinonen, Markkula, Rimhanen-Finne y Lundén, 2024). En segundo lugar, se pretende impulsar el aprendizaje de terminología propia de los ámbitos ya referidos, con especial énfasis en aquellos relacionados con los RR.HH., contabilidad, gestión interna, la administración pública y de algunos campos semánticos propios a los ODS específicos que los estudiantes han optado por desarrollar. En tercer lugar, los estudios de casos se realizan a través de exposiciones orales y posteriores debates y, por consiguiente, se procura desarrollar la expresión oral en diferentes facetas, aunque especialmente en su interacción y mediación, como se recoge en el Volumen Complementario del MCER. Estos tres principales elementos tienen como objetivo global dar una amplia y diversa gama de oportunidades para que el alumnado desarrolle y mejore cada una de las diferentes competencias lingüísticas, la competencia pragmática y, especialmente, la sociolingüística.

## 2. METODOLOGÍA

En este epígrafe se expone, antes de todo, la metodología. No obstante, en este trabajo hemos optado por una metodología mixta: recogida de datos a través de un cuestionario y la observación participante (Pérez Acuña, 2015). Todos los datos se han recogido tras el desarrollo y ejecución en clase de una UD basada en el enfoque por tareas, pero con el uso del modo de organización del aula de una simulación global (Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Crookall, 2007; Petrovici, 2014) y del método activo de los estudios de casos, muy empleado en otras disciplinas, como, por ejemplo, el área de ciencias de la salud (Gangeness y Yurkovich, 2006; Llobet, Álvarez y Vélez, 2015), en ingenierías y ciencias (Davis y Wilcock, 2005) o en otras y variadas áreas científicas (de la Fuente y Justicia, 2003; García, de Caso, Fidalgo, Arias-Gundín y Fernández, 2005). Así pues, hemos seguido una metodología docente ecléctica, que bebe de diferentes métodos, enfoques y orientaciones, como es habitual en la práctica docente actual (Richards y Rodgers, 2003).

Aun cuando esta experiencia se ha llevado a cabo en las diferentes sesiones de clase de la disciplina con el docente como investigador, se ha garantizado en todo momento la confidencialidad, la protección de datos personales, el anonimato de todos los participantes y la libre participación en el estudio. Por ese motivo, tanto la simulación oral como el cuestionario han contado con el consentimiento verbal en clase y tras explicarse todos y cada uno de los objetivos de esta investigación y los futuros usos de los datos que han puesto a su disposición. No obstante, no hemos considerado necesario solicitar el parecer de la comisión ética de la institución de enseñanza superior por el carácter y la utilidad principalmente pedagógica de esta publicación. Asimismo, consideramos necesario explicitar que la recogida de datos se realizó en el momento final de la UD y cuando el alumnado ya conocía los resultados de la evaluación derivada de esta UD, con el objetivo de que ningún informante sintiese ningún tipo de presión o condicionamiento para responder determinadas preguntas. En otras palabras, hemos intentado, por un lado, disminuir cualquier tipo de presión derivada del doble rol de docente/investigador y, por otro lado, reducir cualquier posible sesgo de «aceptabilidad social» o de «respuesta considerada correcta» en el cuestionario (Rasinger, 2019).

## 2.1. DISEÑO DEL CUESTIONARIO

El cuestionario, por tratarse de un área muy específica y de un proyecto de innovación docente, se ha creado *ad hoc* para esta propuesta. Con el objetivo de garantizar la participación anónima y desinteresada del mayor número de estudiantes de la disciplina, se optó por un cuestionario muy breve, dividido en tres preguntas de diferente tipo y no fue abordado el conocimiento previo sobre los ODS, ya que, gracias a la observación participante, antes de llevar a cabo la UD en clase comprobamos que había sido objeto de instrucción en otras disciplinas. Sin embargo, los ODS siempre se habían impartido sin relación con la actividad profesional futura o sin vinculación con los conocimientos técnicos o lo que los propios informantes refieren como las *hard skills*.

En relación a la estructura del cuestionario, la primera pregunta, de índole binaria, interrogaba sobre si los ODS, planteados como se describe en el subepígrafe 2.2., estaban relacionados con su futuro mundo laboral/empresarial. En segundo lugar, nos interesaba conocer la opinión del alumnado en relación al Departamento de *Compliance*, de hecho, se les formularon dos subpreguntas:

- 1) ¿Conocía previamente el Departamento de *Compliance*?
- 2) ¿Considera que este departamento está relacionado con el curso?

Por último, hemos solicitado a cada aprendiente que indicase un aspecto o competencia que había adquirido, aprendido o practicado más en esta UD. Por tanto, esta cuestión de respuesta abierta otorga la posibilidad de una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y, por su carácter, hemos registrado en más de un informante varios elementos señalados (véase epígrafe 3). En ese sentido, a efectos

prácticos hemos intentado agruparlos en el menor número de categorías posibles: a) Terminología, b) Discurso / texto profesional, c) Conocimientos técnicos, d) Comunicación oral (en general) y e) Pensamiento crítico y creativo.

## 2.2. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La UD se inicia con la presentación de los ODS mediante una lluvia de ideas, para recuperar conocimientos ya adquiridos previamente. Así pues, tras esa actividad inicial, se forman equipos de entre dos o tres aprendientes que seleccionan uno de los ODS. Cada grupo, en un mural colectivo elaborado mediante la aplicación gratuita de LINOIT, debe redactar textos e infografías sobre las siguientes cuestiones: resumir brevemente el ODS y las metas específicas más destacadas, señalar qué relación puede tener con su realidad nacional o con España y, por último, averiguar qué posible nexo puede establecerse entre alguna meta en particular y una empresa/institución del contexto de los aprendientes. Una vez han completado el mural, en la siguiente sesión todos los equipos deben exponer su trabajo y señalar qué ODS se podrían interrelacionar, así como añadir otros ejemplos o casos oportunos. En este punto, además, se hace hincapié en las posibles conexiones con las realidades socioculturales portuguesas y españolas. En ese sentido, cabe destacar que este punto permitió hacer referencia a la despoblación de determinadas regiones o áreas del interior de Portugal y de la llamada «España vaciada», los problemas medioambientales derivados de una mala gestión de los bosques, la discriminación laboral de sectores vulnerabilizados u otros asuntos de actualidad.

Después de haber explicado los ODS, en clase se visualizan una serie de vídeos explicativos sobre las funciones del Departamento de *Compliance*, así como toda una serie de artículos adaptados que expone la filosofía del *Compliance Officer*. De esta manera se intenta establecer un puente con los contenidos vistos anteriormente, en la medida en que este departamento vela por el cumplimiento de normativas de protección medioambiental, laboral, ética, lucha contra el fraude y la corrupción, buenas prácticas, etc. Así pues, tras esta breve presentación del departamento se desarrollan diferentes sesiones en las que mediante el estudio de casos se presentan materiales adaptados de índole administrativa, jurídica y, en general, empresarial sobre problemáticas actuales: protección de datos de clientes de compañías *online*, legislación sobre desconexión digital<sup>1</sup>, normativa sobre los planes de igualdad<sup>2</sup> en las empresas u otras casuísticas: acoso, discriminación en

<sup>1</sup> Información actualizada en el siguiente enlace: <https://bit.ly/4fFt4YT>

<sup>2</sup> Consúltese: <https://fundacionadecco.org/azimut/que-es-un-plan-de-igualdad-en-una-empresa/>

el ámbito laboral<sup>3</sup>, malas prácticas empresariales<sup>4</sup>, etc. Todos estos asuntos sirven, precisamente, para aproximar la realidad sociocultural y profesional de la España actual.

Todas las sesiones dedicadas a estudio de casos disponen de un tiempo previo de análisis y de aproximación a textos administrativos (normativas, leyes, códigos de buenas prácticas de bancos, etc.) para, posteriormente, exponer un caso particular e intentar formular un informe adecuado sobre las debilidades e incumplimientos detectados. No obstante, se hace especial énfasis en la interacción y en la construcción colaborativa entre todos los aprendientes de dicho informe, no solamente para llevar a cabo un análisis adecuado de lo acontecido, sino para formular planes de prevención eficaces, medidas para paliar posibles daños (conocidos e hipotéticos) y, además, indagar sobre las responsabilidades y posibles consecuencias. Ante estas situaciones comunicativas, el alumnado debe desplegar un amplio abanico de competencias, así como practicar cada una de las destrezas y habilidades del MCER, con especial relieve en la interacción oral y en el desarrollo de habilidades y de conocimientos técnicos. Estas situaciones, asimismo, proporcionan excelentes aproximaciones a las realidades sociales y a las necesidades lingüísticas y comunicativas de sus futuras profesiones, como son los textos de índole empresarial y/o administrativa.

Ahora bien, en el transcurso de todos los estudios de caso, no solamente se ejercitan competencias, habilidades técnicas o una mayor cercanía y familiaridad con la lengua de especialidad, sino que se promueve el pensamiento crítico y creativo. Así pues, gracias al estudio de casos el docente tiene la oportunidad, en conjunto con el alumnado, de plantear un andamiaje de estrategias que permite el desarrollo y la elaboración de hipótesis por parte de cada uno de los aprendientes. Asimismo, esas hipótesis deben ser argumentadas, refutadas y esquematizadas en clase y, por consiguiente, se plantean dilemas éticos, morales o legales, así como diferentes resoluciones ante distintas circunstancias, interpretando causas y consecuencias socioculturales y de índole profesional (Delmastro y Balada, 2012).

La UD está estructurada siguiendo el modelo del enfoque por tareas, pero en combinación con la simulación oral (Sapiña, 2022) y el estudio de casos, de manera que plantea una tarea final que supone un 20% de la nota global: el segundo y último examen de expresión oral, bajo el formato de una reunión de un gabinete de asesoría para casos de *compliance*. Así pues, durante una hora, en grupos de 9 personas aproximadamente deben exponer, debatir y contribuir a proponer solu-

<sup>3</sup> Aquí dispone de información básica: <https://payfit.com/es/contenido-practico/discriminacion-laboral/>

<sup>4</sup> Un ejemplo de código de buenas prácticas incumplido: <https://bit.ly/3Wvy49o>

ciones y mejoras, planes de prevención y de disminución de riesgos, mediante la argumentación, la refutación, el planteamiento de dilemas y de hipótesis u otras estrategias. En definitiva, a través de la interacción oral co-elaboran (o co-construyen) conocimiento técnico, usando la lengua para satisfacer necesidades comunicativas en un entorno semiauténtico. Es importante referir que después de la evaluación oral, realizada como una simulación, se realiza una actividad de *debriefing* (Coleman y Yamazaki, 2018). En ese espacio/tiempo se pretende llevar a cabo una autoevaluación y coevaluación del desarrollo de la «reunión de *compliance*» no solo en términos lingüísticos, sino también en relación a la interacción, la exposición y el estudio de cada caso o cualquier otro elemento que los aprendientes consideren relevante. Esta autoevaluación/coevaluación pretende ser constructiva y señalar, especialmente, aquellos elementos positivos o que se han mejorado y subrayar los problemas o dificultades autopercebidos por el alumnado.

La UD se ha desarrollado en 8 sesiones de dos horas cada una de ellas y ha supuesto casi un tercio del tiempo de clase previsto para esta disciplina, incluyendo la sesión dedicada exclusivamente a la evaluación oral mediante el formato de simulación. Consideramos que, si bien se trata de un tiempo extenso para una única UD, el tema del Departamento de *Compliance*, a diferencia de otros departamentos u otras temáticas, nos permite abordar una mayor diversidad de géneros textuales, de incidir en aspectos de la lengua de especialidad y en la interacción y activación de un amplio y heterogéneo abanico de conocimientos técnicos y de habilidades blandas, por emplear la terminología del propio alumnado.

### 3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta propuesta de innovación docente a través del cuestionario son muy claros en los aspectos analizados. Así pues, en primer lugar, el 100% de los participantes considera que los ODS están claramente imbricados en su futuro profesional/laboral.

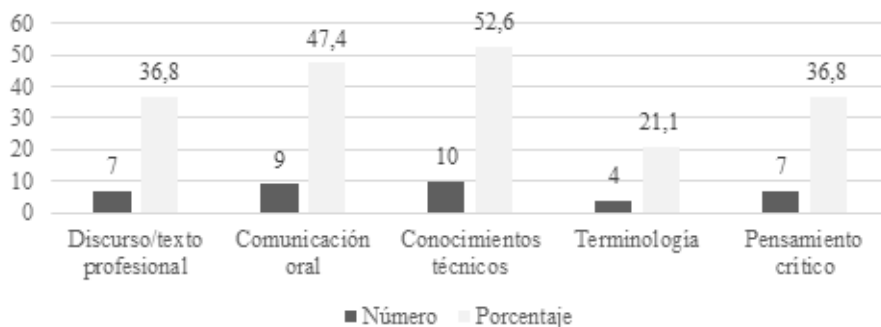
En segundo lugar, es importante destacar que el Departamento de *Compliance* era prácticamente desconocido para el grupo en el que se llevó a cabo esta experiencia, pues solamente 4 de 19 informantes conocían previamente su existencia y en todos los casos se trataba de un conocimiento muy vago y genérico, ya que nunca se había integrado en otras disciplinas universitarias más vinculadas al ámbito empresarial. Ahora bien, 18 aprendientes destacaron que este departamento se encontraba estrechamente relacionado con el grado que estaban cursando y solamente un estudiante indicó que no había relación entre el Departamento de *Compliance* y el grado que estaba cursando.

En tercer lugar, los resultados de la pregunta abierta, sobre el aspecto/elemento/competencia que más han practicado o desarrollado mediante esta UD arrojan, por un lado, un elevado número de informantes que destacaron más de un elemento. Así pues, aun cuando la muestra está constituida por 19 participantes, el número de elementos destacados se dispara a 37, prácticamente el doble. De hecho, buena parte de los participantes han respondido dos elementos como mínimo.

Por otro lado, destaca que sean los conocimientos técnicos (o las *hard skills*) el elemento con mayor número de respuesta (véase gráfica 1). De hecho, sumado a quienes subrayan la práctica de textos/discursos profesionales y la terminología, se obtiene un total de 21 respuestas, es decir, los saberes socioculturales, lingüísticos y profesionales están claramente presentes en la reflexión del alumnado sobre su aprendizaje al finalizar la UD.

Asimismo, destacan otras dos categorías que por su número elevado de respuestas también merecen nuestra atención. La comunicación oral, algunas veces referidas por los aprendientes como «saber hablar en público», otras como «interactuar en un debate», obtiene el segundo mayor número de respuestas y es un elemento que casi la mitad de los participantes alude en esta cuestión. Este hecho, juntamente con el elevado porcentaje que recibe el pensamiento crítico y creativo (ver gráfica 1), está en estrecha relación con el modo de organización del aula: los estudios de casos y la simulación oral como tarea final de la UD.

Gráfica 1. Número y categoría de respuestas abiertas de la tercera pregunta del cuestionario



Fuente: elaboración propia.

En relación a la observación participante, especialmente relevante durante el *debriefing*, hay que señalar que la autoevaluación de los 19 informantes es muy positiva en términos generales. Los propios participantes manifiestan el elevado nivel de exigencia intelectual y lingüístico de la tarea final, pues están una hora aproximada-

mente dialogando en una lengua extranjera y marcada por ciertos «elementos»<sup>5</sup> de la lengua de especialidad. Estos elementos, en palabras de los informantes, resultan de bastante complejidad porque cuando se concentran en «conseguir comunicar su mensaje» acaban descuidando las características propias de un discurso de este cariz profesional. En ese sentido, todos los aprendientes refieren que algún término no lo han usado correctamente o no han conseguido acordarse mientras elaboraban su discurso. No obstante, refieren que gracias a otros estudiantes han conseguido «recuperarlo» e indican, además, que han conseguido comunicar su punto de vista y su criterio técnico sobre cómo resolver cada caso. En definitiva, sienten una satisfacción global con la tarea final y con el método de evaluación, dado que argumentan que la evaluación está estrechamente conectada con los contenidos, actividades, conocimientos y habilidades previamente vistos en clase y, a la vez, sienten que han tenido oportunidades suficientes como para hacer «contribuciones» significativas durante la simulación. En ese sentido, nos gustaría incidir en que las opiniones que manifiestan los participantes en este trabajo son muy semejantes a las que hemos detectado en estudios anteriores (Sapiña 2022).

Ahora bien, en el *debriefing* algunos estudiantes señalan las dificultades de poder participar en determinados estudios de casos porque no disponían de ciertos conocimientos técnicos y sentían alguna inseguridad, así como la imposibilidad de participar en determinados temas porque sus compañeros ya habían expresado su opinión y sintieron que su intervención habría sido una repetición. Sin embargo, esta consciencia refleja la enorme importancia que tiene la eficacia comunicativa en esta evaluación oral y el despliegue, por tanto, de las estrategias comunicativas por parte de los informantes.

En cuanto a la coevaluación, son constantes las valoraciones positivas entre el alumnado (buenos planteamientos, español fluido, uso de vocabulario correcto, etc), pero, sobre todo, destacan con especial énfasis el clima de cooperación entre los participantes que los anima a intervenir y a no sufrir un elevado nivel de estrés o ansiedad, a pesar de tratarse de una de las cuatro pruebas de evaluación continua más importantes y con mayor peso en la disciplina. En la misma línea, desde la observación participante podemos confirmar la ayuda entre pares como una estrategia presente de forma continua, especialmente, cuando reparan que algún estudiante ha perdido el hilo discursivo o se bloquea durante un tiempo considerable.

#### 4. CONCLUSIÓN

El desarrollo de esta experiencia pedagógica nos confirma la importancia, la relevancia y la idoneidad de incluir y de relacionar los ODS con el aprendizaje de una

<sup>5</sup> Optamos por mantener las palabras que los propios aprendientes utilizan en la sesión de *debriefing* y que serán transcritas entre comillas en este epígrafe.

lengua extranjera. En este caso específico se encuentra subordinada a la lengua de especialidad propia de la disciplina de EFE para el mundo empresarial. De hecho, como hemos expuesto anteriormente, la fuerte imbricación entre los conocimientos profesionales, socioculturales y técnicos puede llevarse a cabo mediante la UD aquí referida de forma resumida.

Asimismo, la metodología docente ecléctica pero que sitúa en el centro del aprendizaje al propio estudiante y su interacción con los compañeros es de vital importancia, ya que permite desarrollar textos/discursos propios de la lengua de especialidad y crear ambientes semiauténticos. Estos contextos comunicativos requieren que el aprendiente despliegue y desarrolle una amplia gama de recursos, estrategias, competencias y habilidades, como así se demuestra tanto en el cuestionario como a través de la observación participante. Por ese motivo, tanto la simulación oral (la tarea final) y los estudios de casos se revelan como modos de organizar el trabajo (y la evaluación) en la clase muy enriquecedores, pues favorecen el pensamiento crítico y la interacción entre iguales. Asimismo, estos modos de organizar el trabajo en el aula brindan destacadas oportunidades de aprendizaje para el alumnado, gracias a la colaboración y construcción conjunta del conocimiento, siempre gracias al andamiaje del docente y el quehacer como guía o dinamizador de toda la UD.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2016). La enseñanza del español con fines profesionales. En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (2ª ed., Vol. 1, 501-520). SGEL.
- CABRÉ, M.T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global*. Editorial Gredos.
- COLEMAN, D. W. y YAMAZAKI, K. (2018). Simulation. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, Teaching and Technology*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0429>
- CROOKALL, D. (2007). Second language acquisition and simulation. *Simulation & Gaming*, 38(1), 6-8. <https://doi.org/10.1177/1046878106298609>
- DE LA FUENTE, J. y JUSTICIA, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula abierta*, 82, 161-171.
- DAVIS, C. y WILCOCK, E. (2005). Developing, implementing and evaluating case studies in materials science. *European Journal of Engineering Education*, 30(1), 59-69. <https://doi.org/10.1080/03043790410001711261>
- DELMASTRO, A. L. y BALADA, E. (2012). Modelo y estrategias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras. *Synergies Venezuela*, 7, 25-37.

- GANGENESS, J. y Yurkovich, E. (2006). Revisiting case study as a nursing research design. *Nurse Researcher*, 13(4), 7-18. <https://doi.org/10.7748/nr2006.07.13.4.75.c5991>
- GARCÍA, J. N., DE CASO, A. M.<sup>a</sup>, FIDALGO, R., ARIAS-GUNDÍN, O. y FERNÁNDEZ, M. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- KOSOLA, M., LEINONEN, E., MARKKULA, A., RIMHANEN-FINNE, R. y LUNDÉN, J. (2024). A retrospective case-control study of non-compliances preceding foodborne outbreaks originating from food service premises. *Food Control*, 110615. <https://doi.org/10.1016/j.foodcont.2024.110615>
- LÓPEZ MEDINA, B. (2022). *Scaffolding: cuándo, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE)*. Comares.
- LLOBET, J. R., ÁLVAREZ, M. R. y VÉLEZ, O. C. (2015). Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.029>
- LY, L. T., MAGGI, F. M., MONTALI, M., RINDERLE-MA, S. y VAN DER AALST, W. M. (2015). Compliance monitoring in business processes: Functionalities, application, and tool-support. *Information systems*, 54, 209-234. <https://doi.org/10.1016/j.is.2015.02.007>
- PÉREZ ACUÑA, B. (2015). *La observación como herramienta científica*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- PETROVICI, R. (2014). Global simulations in business french teaching and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 518-522. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.658>
- RASINGER, S. M. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística*. Editorial Akal.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (2ª Edición). Editorial Edinumen.
- SAPIÑA, J. R. (2022). La Simulación Global y oral: un procedimiento e instrumento para el aprendizaje, la evaluación y la investigación lingüística. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22, 639-663. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221308>
- SCHUH, G., STROH, M. F. y JOHANNING, L. (2023). Framework To Design Compliance Rules For Digital Technologies In Manufacturing Companies. *Procedia CIRP*, 119, 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2023.04.005>



LENGUA Y SOSTENIBILIDAD: LAS SITUACIONES DE  
APRENDIZAJE COMO MARCO  
DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS PARA EL  
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

*LANGUAGE AND SUSTAINABILITY: LEARNING  
SITUATIONS AS A FRAMEWORK FOR IMPLEMENTING  
THE SDGS TO DEVELOP LANGUAGE SKILLS*

SORAYA SALICIO BRAVO  
*Universidad de Salamanca*  
sorayasb@usal.es

RESUMEN

En este trabajo exponemos la puesta en práctica de una propuesta que conjuga la sostenibilidad y la didáctica de las habilidades lingüísticas. Esta se llevará a cabo con alumnos del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca) y, a partir de ella, podremos examinar cómo la integración de contenidos relacionados con la sostenibilidad en el currículo potenciará el conocimiento de la Agenda 2030, la conciencia global acerca del desarrollo sostenible y el trabajo desde la transversalidad y el enfoque competencial. Para ello, abordaremos la creación de unidades didácticas que deberán integrar los contenidos curriculares para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil. Dichas unidades se confeccionarán teniendo como marco situaciones de aprendizaje relacionadas con algún ODS, incidiendo así en la importancia del aprendizaje de la sostenibilidad ya desde las primeras etapas educativas.

*Palabras clave:* Habilidades lingüísticas; sostenibilidad; Agenda 2030; situaciones de aprendizaje; Educación Infantil

ABSTRACT

In this work, we present the implementation of a proposal that combines sustainability and the teaching of language skills. This will be carried out with students in the Early Childhood Education degree at the Faculty of Education and Tourism of Ávila (University of Salamanca). From this, we will be able to examine how the integration of sustaina-

bility-related content into the curriculum will enhance knowledge of the 2030 Agenda, global awareness of sustainable development, and cross-curricular and competence-based work. To achieve this, we will address the creation of teaching units that must integrate curricular content for the development of language skills in students in the second cycle of Early Childhood Education. These units will be designed within the framework of learning situations related to one of the SDGs, thus highlighting the importance of sustainability learning from the early stages of education

*Keywords:* Language skills; sustainability; 2030 Agenda; learning situations; Early Childhood Education

## 1. INTRODUCCIÓN

DESDE LA ADOPCIÓN de la Agenda 2030, en el año 2015, por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el concepto o idea de sostenibilidad ha vertebrado los diferentes planes de acción social con los que varios países<sup>1</sup> pretenden avanzar en un proyecto común y colectivo que aboga por poner en el centro a las personas, el planeta, el bienestar y la prosperidad. Así, este proyecto conjunto trabaja en un cambio en la forma en la que debemos relacionarnos con el entorno, situando en el centro la idea de equilibrio, en tres dimensiones: la económica, la social y la medioambiental.

Partiendo de esta premisa, tras «más de dos años de consultas públicas, interacción con la sociedad civil y negociación entre los diferentes países» (Organización de las Naciones Unidas, 2015, párr. 5) se elaboraron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entendidos estos como los compromisos adquiridos por los países para cumplir con lo establecido en la Agenda 2030, y vinculados al desarrollo social y económico, la gestión de los recursos y del medioambiente, y la gobernanza y las alianzas globales.

En ese contexto, se pretende que la conciencia de un bienestar colectivo, de un consumo y crecimiento equilibrados, de un respeto por el medio ambiente y nuestro entorno, y de un desarrollo en igualdad y equitativo permee en la sociedad, cree ciudadanos responsables, activos y críticos, y dirija las políticas actuales y futuras, con el fin de conseguir un mundo mejor para todos. Para ello, se deben implementar una serie de directrices en la base que sostiene el proyecto a futuro de cualquier sociedad, la educación, erigiéndose esta como uno de los pilares fundamentales, sino el más importante, con el que cuenta la sociedad para transformar:

Para crear un mundo más sostenible y abordar los temas relacionados con la sostenibilidad descritos en los ODS, los individuos deben convertirse en agentes de

<sup>1</sup> Un total de 193 países, integrantes de la ONU y pertenecientes a los cinco continentes.

cambio. Necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para contribuir con el desarrollo sostenible. Por lo tanto, la educación es crucial para alcanzar este tipo de desarrollo. Sin embargo, no todos los tipos de educación fomentan el desarrollo sostenible. La educación que promueve exclusivamente el crecimiento económico bien puede llevar a un aumento en los patrones de consumo no sostenibles. El ya consolidado enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) empodera a los alumnos para tomar decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras. (Monge, 2019, pp. 6-7)

La educación, por tanto, concebida como agente transformador, debe abordarse desde una perspectiva global que sea capaz de dar respuesta a los desafíos y retos del mundo que nos rodea. Para ello, la educación no debe ir a la zaga del cambio y el progreso, sino que debe integrarse en él, formando ciudadanos capaces de inspirarlo, otorgándoles las herramientas competenciales que les permitirán desarrollarse en sintonía con la realidad en la que ellos habitan. En este sentido, las nuevas leyes educativas abogan por un enfoque transversal que parta de la contextualización de los diferentes conocimientos que deben adquirirse en las asignaturas y áreas, una contextualización que le permita al alumno conectar con su realidad más inmediata en el aprendizaje de todos los contenidos, entendiéndolos, asimilándolos e integrándolos en una visión más amplia en la que ningún elemento sea excluyente.

En relación con esto, es fundamental el papel que deberá desempeñar la universidad en la formación de futuros docentes a los que se les debe inculcar, ya en esta etapa, la necesidad de educar a los que serán sus alumnos en el entendimiento de la sostenibilidad como elemento curricular transversal:

Las universidades tienen en sus manos el conocimiento y las bases que se transmitirán a las siguientes generaciones, si estas empiezan a movilizar e implicar desde la base a la juventud, podrán dotar a los estudiantes de los medios y capacidades necesarias para la ejecución de los ODS, podrán crear oportunidades y diálogo entre gobiernos e instituciones y podrán aportar las herramientas necesarias para la investigación a investigadores y empresas para promover su implementación y su estudio transdisciplinar e interdisciplinar. (López Esteban, 2023, p. 15)

Siguiendo esta línea, presentamos a continuación una propuesta didáctica en la que trabajar, con alumnos del Grado de Educación Infantil, en el conocimiento de la Agenda 2030 y de los ODS, de su incorporación en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), y de su aplicación práctica en un aula de la primera etapa educativa teniendo como base el trabajo y desarrollo de las habilidades lingüísticas.

## 2. METODOLOGÍA

Para la integración de la sostenibilidad en el aula, los alumnos del 2º curso del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Turismo (Ávila) de la Universidad de Salamanca, en el marco de la asignatura «Desarrollo de habilidades lingüísticas», han desarrollado una unidad didáctica teniendo como base una situación de aprendizaje centrada en un ODS. En esa unidad didáctica, los alumnos han trabajado con los saberes básicos propios del Área de Comunicación y Representación de la Realidad (Real Decreto 95/2022; Decreto 37/2022) para un curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

La unidad didáctica se ha desarrollado en grupos; ha habido un total de 14 grupos, y cada uno, integrado por un mínimo de 4 miembros y un máximo de 6, ha realizado una unidad didáctica trabajando con un ODS elegido al azar, de un total de 7 ofrecidos por la profesora<sup>2</sup>:

- ODS3: Salud y bienestar
- ODS5: Igualdad de género
- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles
- ODS 12: Producción y consumos responsables
- ODS13: Acción por el clima
- ODS14: Vida submarina
- ODS15: Vida de ecosistemas terrestres

En total:

- El ODS3 ha sido trabajado por: 2 grupos
- El ODS5 ha sido trabajado por: 4 grupos
- El ODS11 ha sido trabajado por: 1 grupo
- El ODS12 ha sido trabajado por: 3 grupos
- El ODS13 ha sido trabajado por: 1 grupo
- El ODS14 ha sido trabajado por: 1 grupo
- El ODS15 ha sido trabajado por:: 2 grupos

Antes de la conformación de los grupos y de la realización de la unidad didáctica, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica, a través de un cuestionario creado

<sup>2</sup> Para la selección de los ODS, nos hemos decantado por ofrecer a los alumnos del Grado los 7 que, a nuestro juicio, podrían trabajar mejor como futuros docentes con niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello, hemos tenido en cuenta tanto la temática del ODS como sus posibilidades de transferencia de la realidad al aula y viceversa.

con la herramienta Google Forms, para obtener datos acerca del grado de conocimiento que los alumnos tenían de los ODS y de la Agenda 2030, como conceptos aislados, y también como conceptos trabajados en el sistema educativo. Tras eso, se pasó a una explicación teórica, por parte de la docente, de las ideas más importantes acerca de la Agenda 2030 y los ODS, su origen y desarrollo, su integración en la LOMLOE y su aplicación en la educación. A continuación, se llevó a cabo la conformación de los grupos, la asignación del ODS correspondiente y el comienzo de las unidades didácticas. La realización de las mismas se ha hecho en clase, durante las tres últimas semanas de curso, con un seguimiento continuado por parte de la docente, encargada de orientar, guiar y ayudar a los alumnos en la resolución de las dudas, en la profundización de ciertos contenidos relacionados con la integración de los ODS en el desarrollo de los contenidos lingüísticos, y en la potenciación de la creatividad para la elaboración del material necesario.

Por último, se ha realizado un cuestionario final, también elaborado con Google Forms, en el que los alumnos han dejado constancia de su grado de adquisición actual de la Agenda 2030 y los ODS, tras la realización de la unidad didáctica, y de su grado de conocimiento de la relación de la LOMLOE con la sostenibilidad. Además, en él han valorado la importancia y eficacia de integrar los ODS en un aula de Educación Infantil para trabajar con las habilidades lingüísticas en esa etapa.

### 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con respecto a la evaluación diagnóstica, los alumnos tuvieron que responder a 6 preguntas: 4 preguntas cerradas, de respuesta *sí* o *no*, y dos preguntas de respuesta abierta; un total de 63 alumnos realizaron el cuestionario.

En el análisis de los datos destacamos, en primer lugar, el conocimiento del alumnado del concepto Agenda 2030, ya que a la pregunta de *¿Has oído hablar alguna vez de la Agenda 2030?*, un 95,2 % respondió afirmativamente, lo que demuestra que, al menos de manera aislada, el concepto de Agenda 2030 sí está penetrando en el sector joven de la población. Para conocer si los alumnos tenían un conocimiento apropiado y acertado de dicho concepto, se formuló la pregunta 5, *¿A qué crees que se refiere el concepto Agenda 2030?*, como complementaria a la 1, a la que los alumnos respondieron de manera abierta con una explicación breve. De este modo, hemos podido constatar que más de la mitad de los alumnos, 37, conocen lo que es realmente la Agenda 2030, vinculando este concepto con la sostenibilidad, los ODS o un plan global de mejora y bienestar, con respuestas como:

- «El concepto Agenda 2030 se refiere a un plan de acción a favor de la sociedad que tiene la intención de fortalecer diferentes aspectos como por ejem-

plo la paz en el mundo o la conciencia ambiental que debemos de tener como sociedad».

- «Es un plan relacionado con el desarrollo sostenible y se corresponde con una serie de objetivos relativos a diferentes ámbitos, incluido el educativo, que se pretenden alcanzar de aquí a 2030 progresivamente».
- «La agenda 2030 pertenece a la ONU y es un movimiento que pretende ayudar tanto a las personas como a nuestro planeta».

Cabe destacar que, de ese 95,2 % que dijo que sí conocía el concepto de Agenda 2030, hay 20 alumnos que lo vinculan únicamente con el plano educativo, con respuestas como:

- «La Agenda 2030» se refiere a propuestas de mejora en la educación».
- «La agenda 2030 es un nuevo sistema educativo donde se trabajan elementos del desarrollo sostenible».

Por otro lado, hay 6 alumnos que, a pesar de haber respondido afirmativamente a la pregunta de *¿Has oído hablar alguna vez de la Agenda 2030?*, no parecen conocer el concepto o no concretan su significado, con respuestas como:

- «No sabría explicar el concepto».
- «Propuestas para el 2030».

En consecuencia, podemos afirmar que, a pesar de que buena parte del alumnado conoce lo que significa la Agenda 2030 y sus implicaciones, hay, no obstante, un porcentaje significativo de este que parece no tener una idea clara o acertada de lo que es, algo que debe combatirse, ya que el término Agenda 2030 es susceptible, por cuestiones políticas y propagandísticas, de polémica y distorsión, lo que podría tener consecuencias negativas en la práctica de estos futuros docentes, algo que, indudablemente, afectaría al cumplimiento de lo establecido en ese plan colectivo de bienestar global:

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha sido en los últimos años objeto de debate, de desinformación y de bulos de todo tipo en redes sociales. Desde que fue aprobada en 2015, y en especial con el impacto de la pandemia de la covid y la emergencia climática, algunos usuarios han difundido, y difunden, mensajes falsos sobre su contenido o plantean conspiraciones sin ninguna evidencia (Newtral, 2023, párr. 1).

Con respecto a la segunda de las preguntas, *¿Alguna vez has recibido información acerca de la Agenda 2030 en el ámbito educativo?*, esta solo debía responderse si se había respondido afirmativamente la primera. Del 95,2% que respondió afirmativamente a la primera de las cuestiones, solo el 60,7% respondió con un *sí* a la segunda, lo que pondría de manifiesto que, a pesar de que en el plano docente se va avanzando en el conocimiento de la Agenda 2030 y de sus implicaciones en la

educación, aún falta trabajo docente en la transferencia de ese conocimiento al alumnado.

El mismo grado de conocimiento de la voz Agenda 2030 lo tiene también el concepto de Objetivos de Desarrollo Sostenible, con un 95,2% del alumnado respondiendo de un modo afirmativo a la cuestión 3 *¿Has oído hablar alguna vez de los Objetivos de Desarrollo Sostenible?* Complementado a esta pregunta, se realizó la 6, *¿A qué crees que se refiere el concepto «Objetivos de Desarrollo Sostenible?»*, a la que los alumnos respondieron de manera abierta con una explicación breve. Así, hemos podido constatar que la gran mayoría de ellos, 43, tiene un conocimiento acertado de los ODS, vinculándolos con la Agenda 2030, la reducción de la desigualdad o la pobreza y, principalmente, con el cuidado del medio ambiente, con respuestas como:

- «Objetivos para proteger el planeta, mejorar el ámbito de la salud, acabar con la pobreza...».
- «Son los objetivos que se encuentran dentro del acuerdo de la agenda 2030».
- «Creo que hace referencia a las metas propuestas para contribuir a la mejora del planeta en todos los aspectos. Tanto en relación con calentamiento global como con igualdad entre hombres y mujeres, etc.».

Por otro lado, hay 15 alumnos que, al igual que sucedía con el concepto Agenda 2030, vinculan los ODS solo con el ámbito educativo, con respuestas como:

- «Objetivos con diferentes metas para los problemas actuales en el ámbito educativo».
- Un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) son los objetivos en los que se tienen que basar las futuras planificaciones didácticas. Vienen recogidos en la agenda 2030.
- Lo concibo como una serie de metas u objetivos que van dirigidos a la optimización y mejora del sistema educativo y todo lo que queda recogido dentro de él, de manera que se mejore así el aprendizaje y la calidad educativa.

Además, hay 5 alumnos que, a pesar de haber respondido afirmativamente a la pregunta de si habían oído hablar alguna vez de los ODS, no tienen un conocimiento real de los mismos o no lo concretan, con respuestas como:

- «A los objetivos que se pretenden conseguir, es decir formulan una serie de objetivos que se pretenden trabajar para poder darles visibilidad y en algunos casos abolirlos».
- «Se refiere a aquellos objetivos que tienen relación con el mundo».

Con relación a la pregunta 4, *¿Alguna vez has recibido información acerca de los ODS en el ámbito educativo?*, el 76,2 % respondió con un *sí*, un porcentaje conside-

rablemente mayor que el que había recibido información acerca de la Agenda 2030 en ese mismo ámbito, lo que indicaría que, en el plano docente, el profesorado estaría incidiendo en el trabajo de la sostenibilidad a partir, fundamentalmente, de la integración de los ODS en sus planificaciones docentes y no tanto abordando la sostenibilidad en una contextualización más amplia y profunda que tenga como referencia la Agenda 2030, algo que ya apuntamos en una reflexión anterior, al abordar el conocimiento de la Agenda 2030 por parte del alumnado.

Una vez realizado el cuestionario inicial y tras la explicación teórica, por parte de la docente, del concepto Agenda 2030 y ODS, su historia y desarrollo e integración en la educación, y la posterior realización de la unidad didáctica, el alumnado respondió a un cuestionario final de 10 preguntas: 6 preguntas de respuesta cerrada (elección de un ítem, respuestas de *sí* o *no* o elección dentro de la escala de Likert) y 4 de respuesta abierta; un total de 59 alumnos respondieron a este cuestionario final. Con las respuestas al mismo, pudimos comprobar la evolución de la interiorización de los conceptos Agenda 2030 y ODS, así como la consideración de la importancia de la integración de la sostenibilidad en el aula en la etapa infantil, y la utilidad de hacerlo en el marco del plano lingüístico. Así, tras una primera pregunta en la que se preguntaba por el ODS trabajado en el desarrollo de la unidad didáctica<sup>3</sup>, se formuló una segunda pregunta sobre la necesidad de trabajar con los ODS en la etapa educativa de Educación Infantil, con esta gradación en las respuestas: *completamente de acuerdo*, *de acuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *completamente en desacuerdo*. Cabe destacar que practicamente el total de los encuestados, un 97%, está de acuerdo (con un 60% *completamente de acuerdo*) en trabajar con los ODS en Educación Infantil, sin que nadie haya escogido, además, la opción de *en desacuerdo* y *completamente en desacuerdo*, lo que reflejaría el grado de concienciación que tienen los futuros docentes sobre la importancia de trabajar ya con la sostenibilidad desde las primeras etapas educativas. En la misma línea se han pronunciado los alumnos encuestados al formularles la tercera pregunta, sobre la necesidad de trabajar con los ODS en el marco del desarrollo de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil, con un 92% que está de acuerdo (con un 40% *completamente de acuerdo*) y, de nuevo, sin que nadie haya escogido la opción de *en desacuerdo* y *completamente en desacuerdo*, lo que reflejaría que, al menos tras el trabajo, en la unidad didáctica, de un ODS en combinación con algunos aspectos lingüísticos, la gran mayoría del alumnado ha podido comprobar la

<sup>3</sup> Por azar, el más trabajado fue el de igualdad de género, con un 31,7%, seguido de la vida de los ecosistemas terrestres y la producción y consumo responsables, ambos con un 18,3%, y el de salud y bienestar, con un 13,3%. Por el contrario, los menos trabajados fueron el de acción por el clima, con un 8,3%, el de ciudades y comunidades sostenibles, con un 6,7%, y el de vida submarina, con el porcentaje restante.

viabilidad y compatibilidad de conjugar lengua y sostenibilidad, y la necesidad de implementar esta conjunción desde la etapa de Educación Infantil.

Con respecto a la pregunta 4, *¿Qué aspecto lingüístico crees que es más susceptible de poder ser trabajado integrando un ODS en la Educación Infantil?*, los alumnos encuestados eligieron una de estas opciones: *el desarrollo fonológico, el desarrollo morfosintáctico, el desarrollo del vocabulario, la comunicación verbal, la aproximación al lenguaje escrito*. De ellos, cerca de un 68% piensa que el aspecto lingüístico más susceptible de ser trabajado integrando un ODS es el desarrollo del vocabulario, seguido por la comunicación verbal, con un 27%, y el desarrollo morfosintáctico, con un 5%. Nadie se ha decantado por el desarrollo fonológico ni la aproximación al lenguaje escrito.

Para complementar la cuestión anterior, se formuló la pregunta 5, en la que se pedía una justificación del aspecto lingüístico anteriormente seleccionado. En ella, destacó el señalar la ampliación del vocabulario como uno de los logros que se pueden conseguir integrando un ODS para el desarrollo del léxico. Para la justificación de la comunicación verbal y del desarrollo morfosintáctico, sin embargo, la mayoría de los argumentos no vinculó la integración de un ODS en el aula con el trabajo de la comunicación verbal o lo morfosintáctico, sino que se dieron respuestas aisladas que destacaban lo trabajado en la propia unidad didáctica con relación a esos dos aspectos lingüísticos, sin tener en cuenta la sostenibilidad. Esto pone de manifiesto la necesidad de reforzar, desde nuestro papel como docentes, la idea de la transversalidad de la sostenibilidad y la posibilidad de poder abordar, a partir de ella, dentro de lo lingüístico, otras habilidades y conocimientos, más allá de la mera ampliación léxica.

Para valorar el grado de conocimiento de la Agenda 2030 y de los ODS tras lo aprendido en la asignatura y la realización de la unidad didáctica, se formuló la pregunta 6, en la que debían elegir una opción entre: *muy bueno, bueno, aceptable, malo y nulo*; esta pregunta se complementó con la 7, en la que se pedía una justificación de la selección anterior. Cabe destacar que, tras lo aprendido y trabajado en el aula, el total de los alumnos encuestados declaró tener un buen grado de conocimiento de la Agenda 2030 y de los ODS (45% aceptable, 45% bueno, 10% muy bueno), con una mayoría de alumnos justificando la ampliación de conocimientos que había adquirido tras la explicación teórica llevada a cabo por parte de la docente y tras el trabajo realizado en la unidad, y otro número significativo de alumnos considerando *aceptable* su grado de adquisición porque, al menos en lo relativo al ODS trabajado en su unidad didáctica, sí destacaba haber afianzado conocimientos. Esto reflejaría que, si bien la idea de trabajar con un ODS como base de una situación de aprendizaje ha sido realmente útil para el conocimiento e interiorización de contenidos referentes a la sostenibilidad, el hecho de limitar el trabajo de la misma a un único ODS ha podido condicionar su completa adquisición.

Con la intención de poder evaluar la adquisición, por parte del alumnado, de la relación entre Agenda 2030, ODS y LOMLOE, se formuló la pregunta 8, *¿Crees que el conocimiento de la Agenda 2030 y de los ODS, y la integración de los mismos para el desarrollo lingüístico del niño en la Educación Infantil responde al enfoque de la LOMLOE?*, con respuesta cerrada de *sí* o *no* y complementando esta pregunta con la 9, en la que se pedía una justificación de la respuesta anterior. Un porcentaje considerable, un 88,3%, respondió afirmativamente, pero, sin embargo, a la hora de justificarlo, la mayoría de los alumnos no supo explicar adecuadamente esa relación entre Agenda 2030 y la LOMLOE, lo que reflejaría que, aunque una gran parte del alumnado sabe que el enfoque de la LOMLOE es transversal y competencial, teniendo a la sostenibilidad como uno de sus pilares fundamentales, es necesario llevar a cabo por parte del docente una mayor profundización en el trabajo de esa relación, trabajo que permita afianzar, en nuestro caso, el conocimiento de los aspectos claves de la Agenda 2030 y los ODS presentes en el área de Comunicación y Representación de la realidad.

Para finalizar, se les pidió a los alumnos que señalaran, como futuros docentes, y en una respuesta abierta, *algún aspecto a mejorar para la integración de la Agenda 2030 y de los ODS en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas en la Educación Infantil*. En la mayoría de las respuestas encontramos algunas indicaciones de mejora, pero estas se centran, fundamentalmente, en lo metodológico y en la formación de los docentes para el conocimiento y la integración de los ODS en el ámbito educativo, pero sin referir ninguna mejora concreta que ayude a conjugar la sostenibilidad con lo lingüístico. Los que sí han mencionado posibles mejoras para trabajar las habilidades lingüísticas en el marco de la Agenda 2030 y la sostenibilidad, lo han hecho tomando como referencia lo trabajado en la unidad didáctica, lo que pone de manifiesto, por un lado, la importancia de la realización de este tipo de trabajos en el aula universitaria para la formación y concienciación de este tipo de alumnado y, por otro, la necesidad de ir más allá y profundizar, de manera práctica, no solo en la integración de la sostenibilidad en el aula de infantil de manera general, sino en el trabajo concreto de lo sostenible y los valores de los ODS con las áreas y contenidos del plan curricular de Educación Infantil.

#### 4. CONCLUSIONES

Con el trabajo realizado y tras los datos expuestos, constatamos la utilidad de la propuesta práctica que hemos llevado al aula universitaria. De esta manera, destacamos diversos aspectos positivos, ya que dicha propuesta:

- Ha contribuido a mejorar notablemente el conocimiento de la Agenda 2030 y de los ODS.

- Ha contribuido notablemente a desechar ideas distorsionadas acerca de la Agenda 2030 y su objetivo social.
- Ha contribuido a conocer la integración de la Agenda 2030 en la LOMLOE.
- Ha despertado la conciencia en los alumnos de la necesidad de trabajar con la Agenda 2030 y los ODS ya desde la etapa de Educación Infantil.
- Ha mejorado la capacidad de los alumnos para adquirir un enfoque transversal en el aprendizaje y enseñanza de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil.
- Ha mejorado el conocimiento que los alumnos tienen de las habilidades lingüísticas que deben trabajarse y desarrollarse en Educación Infantil.
- Ha potenciado la creatividad de los alumnos.
- Ha ayudado a desarrollar la capacidad de los alumnos para relacionar conceptos e ideas diferentes entre sí, e integrarlas en un marco común.
- Ha contribuido a mejorar el trabajo en equipo, la metodología del aprendizaje cooperativo, la asertividad y la resolución de conflictos, el diálogo sosoado y el análisis crítico.

No obstante, mencionamos también algunos aspectos de mejora detectados, como son la concreción más detallada de alguna pregunta del cuestionario final, para obtener datos más claros y pertinentes, y la posibilidad de trabajar con más de un ODS en cada unidad didáctica, para ampliar el conocimiento que los alumnos van a adquirir de los mismos y de la Agenda 2030.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- LÓPEZ ESTEBAN, C. (2023). Presentación. En C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 11-21). Ediciones Universidad de Salamanca.
- MONGE, C. (2019). Hacer de las aulas campos de cultivo de los ODS. *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE Aragón sobre organización y gestión educativa*, 28, 6-8.
- NEWTRAL. (09 de mayo de 2023). *Qué es la Agenda 2030 y qué dicen los bulos virales que desinforman sobre este plan impulsado por la ONU*. <https://www.newtral.es/agenda-2030-que-es-bulos/20230509/>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainable->

development/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022.

# LOS MAESTROS COMO CATALIZADORES DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

## *TEACHERS AS CATALYSTS FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT*

MARTA SESEÑA GÓMEZ  
GEMA BELÉN GARRIDO VÍLCHEZ  
*Universidad de Salamanca*  
msesena@usal.es  
gbarvil@usal.es

### RESUMEN

Uno de los principales motores de cambio de cualquier sociedad es, sin duda, la educación, de manera que, para lograr formar ciudadanos concienciados y comprometidos con el cumplimiento de la Agenda 2030, se debe abordar la capacitación de los docentes en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este capítulo recoge una experiencia de aula llevada a cabo con alumnos de primer curso de Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca, cuyo objetivo es familiarizar a los futuros maestros con los 17 ODS y su integración en el nuevo currículo de primaria (Decreto 38/2022, de 29 de septiembre); todo ello al tiempo que se refuerza el conocimiento de los mecanismos lingüísticos relacionados con la competencia discursiva.

*Palabras clave:* maestros; ODS; Agenda 2030; currículo; competencia discursiva

### ABSTRACT

One of the main agents of change in any society is certainly education, so that in order to educate citizens who are aware of and committed to the fulfillment of the 2030 Agenda, teachers must first be trained in the Sustainable Development Goals. This chapter includes a classroom experience carried out with students in the first year of the Primary Education Teaching Degree at the University of Salamanca, whose objective is to introduce future teachers to the 17 SDGs and their integration into the new primary school curriculum (D 38/2022, of September 29); all this while improving their knowledge of the linguistic mechanisms related to discursive competence.

*Keywords:* elementary school teachers; SDGs; 2030 Agenda; curriculum; discourse competence

## 1. INTRODUCCIÓN

EL COMPROMISO de los Estados miembros de las Naciones Unidas para llevar a cabo un plan de acción a favor de las personas y del planeta allá por 2015 dio como resultado la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La Agenda plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que, desde entonces, se han convertido en el eje vertebrador de numerosos proyectos propuestos por fundaciones de diverso tipo, empresas privadas y administraciones públicas. Sin embargo, Naciones Unidas (2017) reivindica un contexto de actuación aún más amplio y abarcador, asegurando que «los individuos deben convertirse en agentes de cambio. Necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para contribuir con el desarrollo sostenible. Por lo tanto, la educación es crucial para alcanzar este tipo de desarrollo» (p. 7). Partiendo de estas premisas, no es de extrañar que en los últimos años sean numerosas las publicaciones que recogen gran diversidad de propuestas didácticas relacionadas con la inclusión de los ODS en diferentes etapas académicas (Canto Herrera *et al.*, 2023; López Esteban, 2023; Casanova Correa y Vargas Vergara, 2024) o que la propia ley educativa actual reconozca la importancia de cumplir con la Agenda 2030 y afirme que:

la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. (Ley Orgánica 3/2020, p. 122871)

Así pues, parece claro que la formación de ciudadanos concienciados y comprometidos con el cumplimiento de la Agenda 2030 ha de fomentarse necesariamente desde el ámbito educativo, de manera que se impone un trabajo de aula en todos los niveles académicos. Es precisamente en este contexto en el que se enmarca la propuesta didáctica que presentamos en estas páginas, pues desde las aulas universitarias debemos capacitar a los futuros docentes para que puedan integrar los ODS de forma coherente y alineada con el currículo en sus prácticas pedagógicas.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Resulta evidente que un maestro ha de dominar el lenguaje verbal, no solo como contenido propio del currículo de primaria, sino también como herramienta eficaz de trabajo. En este sentido, en el plan de estudios del Grado en Maestro en

Educación Primaria de la Universidad de Salamanca se incluyen asignaturas como Comunicación Lingüística, con la que se pretende proporcionar a los alumnos una formación teórico-práctica relacionada con el hecho lingüístico-comunicativo en sus diversas manifestaciones. A lo largo del desarrollo de la asignatura, se revisan y amplían diversos conocimientos lingüísticos adquiridos en la etapa preuniversitaria y se proporcionan diferentes materiales y recursos con el fin de propiciar un mejor y más efectivo desarrollo de habilidades comunicativas básicas, tales como la lectura y la escritura, cuyo dominio se va a suponer al finalizar la formación universitaria.

Con el objetivo de ayudar a los alumnos en el desarrollo de estas dos destrezas, se diseñó una propuesta didáctica que, además de favorecer la adquisición de una parte de contenidos de la asignatura (las propiedades textuales –mecanismos de adecuación, coherencia y cohesión– y los tipos de texto), pretendía acercar a los estudiantes al marco legislativo actual en el que se encuadra el proceso educativo en la etapa de primaria. Todo ello por medio de un trabajo de indagación y reflexión crítica sobre los ODS, puesto que los futuros maestros han de ser conscientes de que en el desempeño de su profesión estarán en una posición única y privilegiada para impactar de forma positiva en las generaciones más jóvenes, integrantes de la sociedad venidera.

### 3. METODOLOGÍA

Hace tiempo que las aulas universitarias se han adaptado a una concepción nueva del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EES (Fernández March, 2006), en el que tienen un papel relevante las metodologías activas, entendidas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que propician la participación del estudiante (Labrador Piquer y Andreu Andrés, 2008; Escamilla y Muriel, 2022) y lo colocan en el centro del triángulo didáctico. No son pocas las metodologías que se agrupan bajo esta etiqueta y no siempre es sencillo para el docente elegir la que mejor se adecúa a sus alumnos, a los objetivos que persigue y a los contenidos que quiere trabajar. En nuestro caso, nos decantamos por implementar la metodología de aula invertida, puesto que ha demostrado ampliamente que facilita la comprensión de los contenidos trabajados y repercute en una mejor optimización del tiempo de clase (Fidalgo-Blanco *et al.*, 2019). Además, tal y como recogen en su estudio Arráez Vera *et al.* (2018), genera entusiasmo, motivación y excelentes resultados de aprendizaje entre los estudiantes. De manera secundaria, parte de las actividades diseñadas para realizar en el aula se basó en el aprendizaje cooperativo, puesto que algunas de las finalidades que contempla esta metodología («la adquisición de objetivos compartidos; el desarrollo de procesos de interacción; la cooperación como elemento clave para el aprendizaje; y la respuesta a la diversidad» -Azorín Abellán, 2018, p. 183-) eran del todo coincidentes con nuestro planteamiento.

## 4. OBJETIVOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica diseñada favorece el desarrollo de las competencias generales, básicas y específicas establecidas en la memoria del Grado de Maestro en Educación Primaria. De forma más concreta y en relación con los contenidos de la asignatura de Comunicación Lingüística y con los ODS, se establecieron los siguientes objetivos generales y específicos, que se vieron ampliamente conseguidos al finalizar la secuencia:

### 4.1. OBJETIVOS GENERALES

- Conocer las propiedades textuales y sus principales mecanismos lingüísticos;
- identificar las diferentes tipologías textuales y los rasgos lingüísticos que las caracterizan;
- familiarizarse con los 17 ODS y el marco institucional en el que fueron creados;
- tomar conciencia de la necesidad de trabajar desde el ámbito educativo para la consecución de los ODS;
- establecer un primer acercamiento a las disposiciones generales del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

### 4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el análisis y categorización de los textos y sus mecanismos esenciales de adecuación, coherencia y cohesión;
- ser conscientes de que las relaciones intratextuales favorecen la comprensión del contenido de un texto;
- desarrollar estrategias para producir textos coherentes y cohesionados según la estructura y características de las diferentes tipologías textuales;
- realizar inferencias que permitan relacionar hechos de la vida cotidiana con los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible;
- establecer vínculos concretos entre las disposiciones del currículo de Primaria y los Objetivos de Desarrollo Sostenible;
- ser capaces de cooperar y trabajar en equipo en la búsqueda y selección de información, reparto de tareas y toma de decisiones a nivel grupal;

- argumentar de forma razonada y lógica una opinión;
- ser conscientes del rol del maestro como promotor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las aulas de primaria.

## 5. DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Siguiendo los planteamientos de la metodología de aula invertida, la fase 1 (planteada como personal, autónoma y facilitadora de contenidos) se diseñó con la finalidad de garantizar una familiarización homogénea por parte de todos los estudiantes con los contenidos esenciales de la propuesta. Para ello, se crearon y compartieron en el campo virtual de la USAL (plataforma *Studium*) dos documentos de trabajo: el primero estaba compuesto por materiales teórico-prácticos relacionados con el texto, sus propiedades y tipologías; y el segundo, por información esencial sobre la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Educación para el Desarrollo Sostenible, además de por un listado de recursos de interés (vídeos, informes, propuestas educativas e indicadores) relacionados con los ODS. Asimismo, se les proporcionó el acceso al Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, junto con la instrucción de consultar una selección de artículos y anexos con el objetivo de que buscaran ejemplos concretos e ilustrativos de la relación existente entre el currículo y el desarrollo de los ODS y de la EDS:

- Capítulo I. Artículo 4. Principios generales de la etapa (p. 48322 y ss.)
- Capítulo II. Artículo 12. Principios pedagógicos (p. 48326 y ss.)
- Capítulo V. Artículo 24. Atención a las diferencias individuales y detección temprana de necesidades (p. 48337 y ss.)
- Capítulo V. Artículo 25. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (p. 48338 y ss.)
- Anexo I. A. Competencias clave en educación primaria (p. 48341 y ss.)
- Anexo I. B. Perfil de salida (p. 48346 y ss.)
- Anexo I. C. Vinculación de los objetivos de etapa con el perfil de salida (p. 48355 y ss.)

Cuatro semanas después de haber dado acceso a los materiales de trabajo de la fase 1, tuvo lugar la fase 2, que fue diseñada como un seminario de dos horas consecutivas de duración. Los alumnos, en grupos, debían resolver de forma cooperativa una práctica que constaba de dos partes. En la primera (vid. Anexo I), se les pedía que detectaran, analizaran y explicaran los mecanismos de cohesión de una noticia; que localizaran diferentes secuencias textuales en ella y justificaran las ca-

racterísticas lingüísticas de cada una; y, por último, que establecieran una conexión entre la información desarrollada en la noticia y los ODS. La segunda parte del trabajo se centraba en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre: en ella, los alumnos debían identificar la tipología textual a la que pertenece el texto (justificándola a través de ejemplos lingüísticos concretos) y redactar una reflexión (razonada y ejemplificada también de forma concreta) sobre cómo el currículum promueve y facilita el desarrollo de los ODS y de la EDS (vid. Anexo II).

## 6. EVALUACIÓN

Una de las ventajas pedagógicas de esta secuencia didáctica es que genera en los estudiantes un conocimiento significativo (se produce la asociación de *input* nuevo con aquel que el alumno ya posee -Ausubel, 2000-) y, al mismo tiempo, les exige poner en marcha su capacidad de transferencia, puesto que, en la resolución de las diferentes actividades propuestas, se han de activar procesos cognitivos complejos, tales como: recordar, reconocer, comprender, interpretar, clasificar, ejemplificar, inferir, organizar, atribuir, planificar y producir (Anderson *et al.*, 2001 en Ruiz Martín, 2020).

Los resultados obtenidos nos ofrecen información no solo de lo que los alumnos saben y lo que han aprendido, sino también de qué saben hacer con ello. Concordamos con Ruiz Martín (2020, p.110) en que «el tipo de actividades que nos permite desarrollar la transferencia es el mismo que nos permite ponerla a prueba», de manera que los productos resultantes de cada una las fases del seminario se convirtieron en herramientas evaluadoras y evaluables. Siguiendo la idea, ya ampliamente asumida, de que para que el alumno sea cada vez más autónomo en su aprendizaje debemos ayudarlo a «desarrollar su capacidad de planificar y promover que evalúe-regule la idoneidad del proceso que anticipa cuando [...] ha de realizar un determinado tipo de tarea» (Sanmartí Puig, 2020, p. 67), proporcionamos a los estudiantes un listado de aspectos que debían tener en cuenta en el desarrollo del seminario junto con la puntuación máxima que podían alcanzar en cada uno de esos aspectos que serían evaluables<sup>1</sup> (Tabla 1).

Tras el proceso de evaluación de los resultados, además de calificar cada uno de los productos presentados por los diversos grupos, se redactaron sendos informes en los que se comentaban los errores y aciertos más relevantes encontrados, todo ello basado en la idea del *feedback* y, sobre todo, del *feedforward* como claves esenciales en la evaluación orientada al aprendizaje (Canabal y Margalef, 2017).

<sup>1</sup> El seminario formaba parte de la evaluación continua de la asignatura, con una repercusión cuantitativa del 10% en la nota final.

TABLA 1. Criterios de evaluación

PARTE I: El texto: propiedades y tipología (5)	
⇒ Detección, localización y explicación de los recursos	(hasta 1 punto)
⇒ Localización y clasificación de los marcadores textuales	(hasta 1 punto)
⇒ Identificación de las modalidades textuales	(hasta 1 punto)
⇒ Vinculación del texto analizado con los ODS	(hasta 1 punto)
⇒ Integración y redacción de las respuestas	(hasta 1 punto)
PARTE II: Los ODS en el currículo de Primaria (5)	
⇒ Correcta identificación y justificación de la modalidad textual	(hasta 1 punto)
⇒ Reflexión sobre el tema “El currículo de Primaria como marco de desarrollo de los ODS”	
- Contenido	(hasta 2 puntos)
- Redacción y expresión	(hasta 2 puntos)

Fuente: elaboración propia

## 7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de la propuesta didáctica se pueden valorar como muy satisfactorios, en líneas generales, aunque el desempeño fue desigual en cada una de las dos partes. La mayoría de los grupos fue capaz de resolver de manera conveniente la actividad relacionada con los recursos de cohesión y las modalidades textuales, demostrando un conocimiento aplicado de la teoría y una excelente capacidad de transferencia. En todos los casos, los alumnos supieron detectar, reconocer, explicar y clasificar tanto diferentes mecanismos de cohesión como secuencias textuales diversas, aportando justificaciones de forma adecuada y eficaz. Por lo que respecta a la vinculación de la noticia con los diferentes ODS, también en este caso se pudo apreciar un profundo conocimiento del tema y una correcta puesta en marcha de procesos inferenciales, pues, además de la evidente conexión entre la noticia del texto y el *ODS 14: Vida submarina*, los diferentes grupos de trabajo supieron establecer una relación correcta y bien argumentada con muchos otros, tales como el *ODS 3: Salud y bienestar*, el *ODS 6: Agua limpia y saneamiento*, el *ODS 9: Industria, innovación e infraestructuras*, el *ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles*, el *ODS 12: Producción y consumo responsables*, el *ODS 13: Acción por el clima*, el *ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres* y el *ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos*.

En relación con la segunda parte de la secuencia didáctica, es necesario mencionar que los resultados fueron mucho más dispares y no todos los grupos fueron capaces de resolver de forma correcta la actividad. En este sentido, son muchos menos los casos en los que se observan ilaciones pertinentes que relacionen los ODS con fragmentos concretos del marco legal educativo de la etapa de primaria en Castilla y León, quizás por la falta de experiencia de los alumnos en la con-

sulta de disposiciones legales, el gran volumen de texto que debían manejar y la complejidad lingüística (tanto léxica como sintáctica) del propio currículo. No obstante, aquellos grupos que sí desarrollaron un texto correcto tanto en forma como en contenido aportaron ideas y reflexiones muy acertadas que ponen de nuevo en evidencia una excelente adquisición de los elementos lingüísticos y no lingüísticos trabajados previamente y su transferencia de manera aplicada. En este caso, los alumnos fueron capaces de ver la conexión entre, por ejemplo, el *ODS 4. Educación de calidad* y cómo, desde los principios generales de etapa o el artículo 20 (atención individualizada), todo el currículo está redactado con la finalidad de conseguir una educación inclusiva y equitativa que responda a las necesidades de todos los estudiantes. Tampoco pasó desapercibida para estos grupos de trabajo la directa vinculación entre los distintos ODS y las competencias clave y las específicas de cada una de las materias.

Tanto cuantitativa como cualitativamente, los resultados de la propuesta didáctica vienen a corroborar los beneficios de la aplicación de la metodología del aula invertida y de aprendizaje cooperativo: la motivación y la implicación de los estudiantes, la generación de aprendizaje significativo, la puesta en marcha de inferencias y la transferencia de conocimientos se dieron de manera natural y no planificada por las profesoras, y facilitaron una amplia adquisición de los mecanismos de cohesión y tipologías textuales, contenidos del programa de la asignatura de Comunicación Lingüística. Por otra parte, la propuesta didáctica contribuyó de forma eficaz a concienciar a los estudiantes sobre la acuciante necesidad de alcanzar los 17 ODS en el marco de la Agenda 2030 y a conocer de forma profunda cómo la legislación educativa se ha hecho eco de una necesidad mundial y ha creado el marco idóneo para darle respuesta.

Para concluir, resulta fundamental insistir en que los maestros en formación han de profundizar en el currículo no solo con el fin de diseñar clases que cumplan con la legislación y los objetivos de aprendizaje, sino también como forma de contribuir desde las aulas a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Al adentrarse en el currículo, los futuros educadores podrán identificar oportunidades para integrar temas relacionados con la sostenibilidad, la equidad y la justicia social en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, estarán preparados para formar a las generaciones futuras con una conciencia global y un compromiso activo hacia la construcción de un mundo más justo y sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRÁEZ VERA, G., LORENZO LLEDÓ, A., GÓMEZ PUERTA, M. y LORENZO LLEDÓ, G. (2018). La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado. *Revista INFAD*

- de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 155-162. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1197>
- AUSUBEL, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- AZORÍN ABELLÁN, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58622>
- CANABAL, C. y MARGALEF, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*. 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- CANTO HERRERA, P.J., RENÉ REYES, W., ROMERO RODRÍGUEZ, J.M. y ALONSO-GARCÍA, S. (Coords.) (2023). *Hacia una Educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible*. Dykinson.
- CASANOVA CORREA, J y VARGAS VERGARA, M. (Coords.) (2024). *La inclusión de los ODS en educación superior*. Octaedro.
- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- ESCAMILLA, P. y MURIEL, V. (2022). Acercamiento a las metodologías activas de aprendizaje: fases para su implementación a través de TIC. *Voces de la educación* 7(13), 174-199. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/483>
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- FIDALGO-BLANCO, Á., SEIN-ECHALUCE LACLETA, M., GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2019). ¿Qué es el método de innovación educativa denominado aula invertida? Una visión conceptual. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3520014>
- LABRADOR PIQUER, M.<sup>a</sup> J. y ANDREU ANDRÉS, M.<sup>a</sup> A. (Eds.) (2008). *Metodologías activas*. Editorial de la UPV.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- LÓPEZ ESTEBAN, C. (Ed.) (2023). *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca: Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- NACIONES UNIDAS (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- NACIONES UNIDAD (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- RUIZ MARTÍN, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- SANMARTÍ PUIG, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.

## ANEXO I

## SEMINARIO 1. PRÁCTICA DE AULA

## I. EL TEXTO: PROPIEDADES Y TIPOLOGÍA

1. Lea con atención la siguiente noticia adaptada y responda de manera organizada (no necesariamente apartado por apartado) a las siguientes cuestiones:
  - a) Indique al menos cuatro recursos diferentes que garanticen la cohesión del texto (se pide identificación, localización y explicación).
  - b) Localice y clasifique todos los marcadores textuales que aparecen en el texto, sin olvidar explicar en qué medida contribuyen a la cohesión y coherencia del mismo.
  - c) Identifique al menos tres modalidades textuales distintas en el fragmento e indique de cada una:
    - La/s secuencia/s exacta/s que responde/n a esa modalidad textual concreta;
    - las características propias de la modalidad que aparecen reflejadas en el fragmento y su localización exacta.

\* En esta sección se espera como resultado un cuadro/tabla con los conectores y un texto en el que se desarrollen los aspectos de los apartados a y c.

## II. VUELVA SOBRE EL TEXTO ANTERIOR Y REFLEXIONE: ¿CON CUÁLES DE LOS ODS PODRÍA VINCULARSE LA NOTICIA? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA.

**La marea blanca que cubre las costas del norte  
Miles de pequeñas bolas de plástico han llegado a la costa de las Rías Baixas, generando un  
desastre medioambiental**

Todo empezó el 8 de diciembre de 2023. Aquel día el buque Toconao, con bandera de Liberia navegaba por aguas del Atlántico, frente a las costas del norte de Portugal, a 80 kilómetros de Viana do Castelo, cuando perdió seis de los contenedores de mercancías con los que iba cargado. Uno de ellos estaba lleno de sacos de pellets de plástico, esas bolitas blancas que ahora están llegando a nuestras costas.

Estos pellets no deben confundirse con los de biomasa, unos pequeños cilindros creados a partir de serrín, que se utilizan para calentar estufas o calderas, y que no son ni contaminantes ni tóxicos. Los que están inundando nuestros paisajes costeros son muy diferentes: se trata de gránulos de plástico (conocidos en inglés como ‘nurdles’) de menos de cinco milímetros, que suelen utilizarse en la industria para la fabricación de productos de uso cotidiano: son la materia prima con la que se fabrican objetos como botellas, bolsas, biberones o jeringuillas. Por lo general, los pellets de plástico están compuestos de polietileno (PE), polipropileno (PP), poliestireno (PS), cloruro de polivinilo (PvC) o resinas sintéticas. El problema principal es, además del de su propia toxicidad, es que su forma y tamaño hace que los animales del ecosistema marino (aves, peces y crustáceos, esencialmente) los confundan con huevos de pez y los ingieran, lo que puede causarles la muerte. A esto hay que añadir que no se descomponen, de manera que terminan fragmentándose en micropartículas que son ingeridas por el plancton, base de toda la cadena alimentaria marina.

Se cree que los pellets empezaron a llegar a nuestras costas en torno al 13 de diciembre, cuando un particular descubrió en una playa de Ribeira (A Coruña) sacos enteros y también bolas ya

---

sueitas. En los siguientes días fueron encontrándose en más playas hacia el interior de la ría de Muros e Noia, en la parte sur, y a partir de ahí se localizan en otros puntos por toda Galicia, y más tarde, en Asturias y Cantabria. Ante el desastre, la Xunta activó el *Plan Territorial de Contingencias por Contaminación Mariña Accidental* con el fin de mantener la vigilancia en todo el litoral y detectar la presencia de estos materiales para retirarlos lo antes posible de las playas. A esto hay que añadir que voluntarios y asociaciones de ecologistas llevan días organizándose para limpiar las playas afectadas.

Toda ayuda es bienvenida, así que si quieres colaborar, te presentamos una guía práctica con todo lo que debes saber para recoger los pellets esparcidos en la costa de Galicia. En primer lugar, es importante tener en cuenta cómo están distribuidos los pellets, si están en línea recta por la marea o esparcidos por el viento, e incluso si la arena está húmeda o seca, pues esas condiciones afectarán al método de recogida. En caso de que los pellets estén en el agua, recoge agua de mar en una tina y viértela en un colador para quedarte únicamente con los pellets y pequeñas algas. Se trata de un procedimiento muy parecido al de recoger los que están en una zona de arena todavía húmeda, donde se verterá la arena afectada en el colador para que únicamente los pellets queden en el recipiente. Sin embargo, si los pellets están sobre arena seca, lo mejor es barrerlos con una escoba y un recogedor y luego realizar un doble tamizado o ir separándolos con una espátula. Por último, no olvides utilizar guantes, mascarilla y gafas protectoras, pues los últimos informes aconsejan tratar este material con cuidado y evitar el contacto con la piel, ojos y ropa.

Texto adaptado de <https://www.lavanguardia.com/cribeo/estilo-de-vida/20240109/9492711/saber-recoger-pellets-esparcidos-costa-galicia-mmn.html>; <https://www.coresurfingshop.com/blog/millones-de-pellets-en-playas-de-galicia/> y <https://cadenaser.com/galicia/2024/01/08/que-son-los-pellets-de-plastico-que-han-llegado-a-las-costas-gallegas-y-por-que-son-peligrosos-radio-coruna/>)

---

## ANEXO II

---

### II. LOS ODS EN EL CURRÍCULO DE E. PRIMARIA

1. Como parte de la preparación de este seminario, usted ha consultado varios artículos y anexos del *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria/ infantil en la Comunidad de Castilla y León*. A partir de su lectura responda con su grupo de trabajo a las siguientes cuestiones:
    - a) ¿Qué tipo de texto es el Decreto 37/2022? Exponga tres características de la modalidad y justifíquelo con un ejemplo concreto de cada una de ellas.
    - b) Redacten un texto en el que reflexionen sobre el tema «El currículo de primaria como marco de desarrollo de los ODS». No olviden aportar ejemplos concretos.
-



# LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA INFANTIL PARA LA PROMOCIÓN DE OBJETIVOS DE LA AGENDA 2030

## *THE DIDACTICS OF CHILDREN'S LITERATURE FOR THE PROMOTION OF THE 2030 AGENDA OBJECTIVES*

CARLOS VILLANUEVA-GARCÍA  
*Universidad de Salamanca*  
carlosvillanueva@usal.es

### RESUMEN

Este trabajo difundirá los resultados cosechados para el proyecto de innovación docente (PID) ID2023/062 titulado «Educar en la sostenibilidad: la inclusión de los ODS en las aulas de lengua y literatura» enmarcados en la asignatura Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura (código105223) del tercer curso del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Salamanca. Con tal objeto, (1) se analizarán cuantitativamente los datos extraídos de dos encuestas para la evaluación de los conocimientos previos y finales del alumnado sobre la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); (2) se expondrán las actividades llevadas a cabo para la consecución o ampliación de estos conocimientos, así como del desarrollo de una conciencia crítica; y (3) se efectuará un análisis cualitativo de los resultados del proyecto.

*Palabras clave:* literatura infantil; didáctica; innovación docente; trabajos cooperativos; conciencia crítica.

### ABSTRACT

This paper will disseminate the results obtained from the teaching innovation project (PID) ID2023/062 titled «Educating for Sustainability: Integrating the SDGs in Language and Literature Classrooms,» within the course Children's Literature and Teaching of Literature (code 105223) for third-year students of the Bachelor's Degree in Primary Education at the University of Salamanca. To this end, (1) quantitative data from two surveys will be analyzed to evaluate students' initial and final knowledge regarding the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs); (2) the activities undertaken to achieve or

enhance this knowledge, as well as to develop critical awareness, will be presented; and (3) a qualitative analysis of the project's results will be conducted.

*Keywords:* children's literature; didactics; teaching innovation; cooperative projects; critical awareness.

## 1. INTRODUCCIÓN

LA INTEGRACIÓN de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) en los planes de estudio ha cobrado una importancia creciente en los últimos años en España. Los educadores tienen la tarea de incorporar estos objetivos en sus situaciones de aprendizaje para fomentar generaciones de ciudadanos medioambiental y socialmente responsables, y críticamente conscientes. Este progreso se cimenta en la educación familiar y escolar. Así, los docentes ostentan la responsabilidad de inculcar estos principios de actuación y pensamiento sostenibles. Para ello, cuentan con el recurso literario como fuente de modelos transversales, cuyas numerosas funciones –sociabilizadora, formativa, didáctica, terapéutica, lúdica, creativas, etc.– se ajustan a las necesidades pedagógicas de los ODS. De hecho, la moralidad y la enseñanza han sido elementos consustanciales de la literatura infantil desde sus orígenes, en ocasiones, llevándola incluso a una exacerbada instrumentalización que desdeña su función primordial, la poética.

Ante todo, el asunto precisa la respuesta a una pregunta inicial: ¿cuentan los docentes en formación con conocimientos profundos y criterios propios sobre la Agenda 2030 y los ODS? Solo tras conocer la respuesta y satisfacer las carencias, podremos adentrarnos en la implementación de los ODS a través de materiales literarios sin perjuicio de estos, ofreciendo una educación integral y significativa.

Este estudio se centra en alumnos de tercer curso universitario, en examinar su comprensión de la sostenibilidad y de los ODS al inicio y al final del cuatrimestre. Mediante el análisis cuantitativo de datos de encuestas y comentarios cualitativos de las prácticas, esta investigación busca evaluar la efectividad de la formación en los ODS en la educación universitaria y las competencias del pensamiento crítico del alumnado.

## 2. CONTEXTO DE LOS INFORMANTES Y ORGANIGRAMA DE TRABAJO

Los informantes de este estudio, enmarcado en un proyecto de innovación docente (PID) ID2023/062, fueron los estudiantes matriculados en la asignatura de Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura (código 105223, segundo cuatrimestre, curso 2023-2024). Esta asignatura se localiza en el tercer curso para los

estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria y del doble Grado en Maestro en Educación Primaria y en Maestro en Educación Infantil. La asignatura se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, ubicada en el Campus Viriato, en la Avenida Príncipe de Asturias s/n de Zamora.

En total, la asignatura cuenta con 79 estudiantes matriculados, de los cuales seis estaban realizando una estancia Erasmus. De los 73 estudiantes restantes, 61 completaron la primera encuesta y 59 la segunda. Esta muestra es sesgada, ya que no refleja completamente la diversidad y la totalidad de la población estudiantil de las titulaciones mencionadas en la Universidad de Salamanca.

El muestreo se consideró adecuado para los fines del estudio, pues constaba que los estudiantes recibieron instrucción sobre la Agenda 2030 y los ODS en asignaturas de primer y segundo curso. No obstante, es importante señalar que la participación voluntaria y la movilidad de los estudiantes pueden haber afectado ligeramente la representatividad de los resultados.

Los informantes realizaron las encuestas de forma digital pero presencial. Dispusieron de un tiempo límite de 20 minutos para la primera encuesta y de 30 minutos para la segunda. El investigador supervisó las pruebas. Las encuestas estaban alojadas en un recurso de la plataforma Studium, el campus virtual de la Universidad de Salamanca. Los informantes respondieron dentro del propio recurso, en los cuadros de textos correspondientes a cada consulta. Las preguntas, salvo 1Q02, 1Q04 y 1Q16, requerían una respuesta obligatoria para poder avanzar en la encuesta. Por otro parte, se desactivó la posibilidad de actualizar las respuestas para impedir el retroceso en la encuesta y el aprovechamiento de la información que el propio cuestionario proporcionaba.

En este sentido, los estudiantes fueron apercibidos de que iban a realizar las encuestas con una semana de antelación. Del mismo modo, se les notificó que las encuestas eran voluntarias, que formaban parte de un proyecto de innovación docente, que no iban a tener impacto en la calificación de la asignatura y que el tratamiento de los datos iba a ser anónimo. Para la primera encuesta, no se les comunicó o insinuó en absoluto la temática de la prueba. Es necesario resaltar este aspecto; de otro modo, una potencial preparación de los contenidos habría anulado cualquier posible representatividad.

La primera encuesta estaba integrada por 16 preguntas 14 preguntas cerradas y 2 abiertas. 13 eran obligatorias, solo las preguntas 1Q02, 1Q04 y 1Q16 eran opcionales. Por su parte, el segundo cuestionario lo constituían 12 preguntas, todas obligatorias. Las primeras 8 eran cerradas, las 4 últimas cerradas. La enunciación de las preguntas fue la siguiente:

Tabla 1. Preguntas de la encuesta 1 y 2

N.º	Primera encuesta	N.º	Segunda encuesta
1Q01	(a) ¿Qué es la agenda 2030? (b) ¿Conoces algún símbolo que la represente? [Si no sabes la respuesta a alguna de estas preguntas, escribe «no lo sé»]	2Q01	¿Qué es la agenda 2030? ¿Conoces algún símbolo que la represente?
1Q02	Solo en caso de que en la anterior hayas respondido, no lo sé, ¿qué piensas que podría ser la Agenda 2030? Formula una hipótesis.	2Q02	¿A qué se refieren las siglas ODS?
1Q03	¿A qué se refieren las siglas ODS? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q03	¿Cuántos son los Objetivos de Desarrollo Sostenible? ¿Podrías citar, al menos, tres?
1Q04	Solo en caso de que hayas respondido no lo sé a la pregunta anterior, ¿qué piensas que podrían ser lo ODS? Formula una hipótesis.	2Q04	Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se dividen en metas concretas, ¿cuántas metas totales suman todos los objetivos?
1Q05	¿Cuántos son los Objetivos de Desarrollo Sostenible? ¿Podrías citar, al menos, tres? [Si no sabes la respuesta a alguna de estas preguntas, solo escribe «no lo sé»]	2Q05	¿En qué año se establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Y ¿cuál es la fecha límite para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible?
1Q06	Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se dividen en metas concretas, ¿cuántas metas totales suman todos los objetivos? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q06	¿Dentro de qué organismo se han decidido los Objetivos de Desarrollo Sostenible?
1Q07	¿En qué año se establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q07	¿Quiénes son los encargados de cumplir con los ODS?
1Q08	¿Cuál es la fecha límite para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q08	¿Qué organismos supervisan su cumplimiento?
1Q09	¿Dentro de qué organismo se han decidido los Objetivos de Desarrollo Sostenible? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q09	¿Qué opinas de la agenda 2030 y los ODS? Haz una reflexión crítica teniendo en cuenta, al menos, los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Te parece una medida positiva o negativa? ¿Por qué?</li> <li>– ¿Te parece que sus objetivos son realistas o no? ¿Por qué?</li> <li>– ¿Crees que se están tomando las medidas necesarias para la consecución de objetivos? ¿Por qué?</li> </ul>
1Q10	¿Cuál era el precedente de los ODS? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q10	¿Consideras que la literatura es un vehículo eficaz para la formación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible? ¿Por qué?
1Q11	¿Quiénes son los encargados de cumplir con los ODS? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q11	Reflexiona: ¿de qué forma consideras que el trabajo final de la asignatura ha contribuido a mejorar tu formación en los ODS?
1Q12	¿Qué organismos supervisan su cumplimiento? [Si no sabes la respuesta, solo escribe «no lo sé»]	2Q12	Como docente, ¿consideras que los ODS deben integrar el currículo de enseñanza? ¿Por qué sí o por qué no? ¿De qué forma consideras que debería hacerse?

1Q13	¿España es firmante de la agenda 2030? [Si no sabes la respuesta, escribe «no lo sé»]		
1Q14	¿Qué opinas de la agenda 2030 y los ODS? [Si no habías escuchado sobre ellos escribe «no tengo opinión por desconocimiento»]		
1Q15	¿Cuál piensas que es tu papel para el cumplimiento de los ODS? [Si es la primera vez que escuchas sobre ellos escribe «no tengo opinión por desconocimiento»]		
1Q16	Si tenías conocimientos previos sobre la Agenda 2030 y los ODS, por favor, explica en qué contextos los adquiriste.		

Fuente: elaboración propia

El organigrama de trabajo se desarrolló de la siguiente manera: primero, se realizó una encuesta inicial que tenía como objetivo preevaluar los conocimientos de los estudiantes. Se realizó el 14 de febrero de 2024. A continuación, el martes 20 de febrero, la sesión lectiva se destinó a la formación en los ODS. Asimismo, se expusieron argumentos críticos. Se realizó un recorrido por la página web de las Naciones Unidas<sup>1</sup> dedicada a la promoción de la Agenda 2030 y los ODS, donde se prestó especial atención a la sección de recursos para estudiantes<sup>2</sup>. También, se visitó la página web del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030<sup>3</sup> para mostrar, entre otras cosas, la sección final de documentos adjuntos, donde se recogen informes, documentos estratégicos, para la aplicación de los ODS y generales, como las metas de los ODS<sup>4</sup>. Una vez expuestos los puntos generales y los materiales de consulta, se llevó a cabo un debate sobre la conveniencia de implantar estos contenidos en la Educación Primaria y sobre su difusión a través de la literatura infantil.

Durante esa misma sesión, se explicó la práctica grupal (objetivos, contenidos, agrupamientos, tiempos, instrucciones generales) que los estudiantes debía realizar como trabajo final para la asignatura de Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura que computaba 4 puntos en la calificación final. Por otro lado, se abrió un recurso en Studium con la información relevante sobre los objetivos del trabajo, la extensión (entre 15 y 20 páginas) y la hoja de estilo. La enunciación de los objetivos fue como sigue:

<sup>1</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

<sup>2</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/student-resources/>

<sup>3</sup> <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>

<sup>4</sup> <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/metas-ods.pdf>

1. Seleccionar una o varias metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
2. Realizar una breve reflexión personal, esto es, autónoma sobre la agenda 2030 y justificar la elección tanto de las metas como de los Objetivos de Desarrollo Sostenible correspondientes.
3. Realizar una selección de mínimo tres obras de literatura infantil. Deben ser textos publicados, reeditados o reimpressos entre 2015 y 2024. Pueden ser obras completas o fragmentos. [...]
4. Razonar la selección conforme a los contenidos de la asignatura, a la bibliografía del curso y a los ODS y metas que hayáis escogido.
5. Diseñar una situación de aprendizaje. Es suficiente con una o dos sesiones por obra. No es necesario realizar una situación de aprendizaje muy compleja: lo relevante es el trabajo de lectura y aprovechamiento de las obras literarias y la instrucción en las metas seleccionadas de los ODS [...].

El 26 de febrero se compartió el documento por Studium con la asignación de todos los grupos (7-8 integrantes). La fecha límite para la entrega del trabajo se fijó para el 12 de mayo. Seguidamente, el 14 de mayo se realizó la segunda encuesta de evaluación final, que se constataría con los resultados de la primera encuesta.

### 3. RESULTADOS

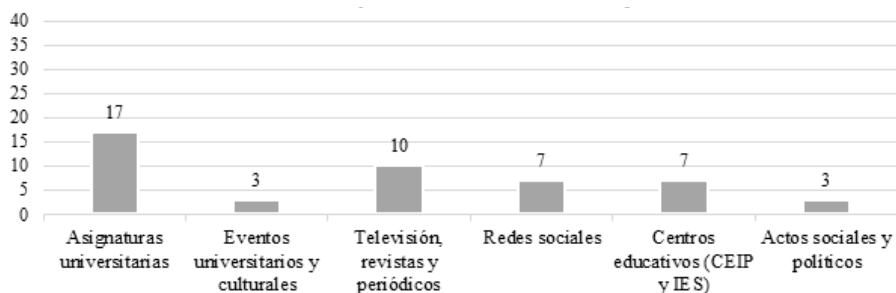
Los resultados generales mostraron cierta desinformación sobre la Agenda 2030 y los ODS, a pesar de que la hipótesis inicial era más optimista en este sentido, dado que los estudiantes habían sido informados sobre este respecto en cursos pasados. Según los resultados de 1Q01a el 26,23 % reconoce no saber nada de este proyecto o ha respondido de forma incorrecta; el 22,95 % ha aportado respuestas imprecisas o demasiado generales que revelan algún conocimiento sobre la existencia de la Agenda 2030 pero con un entendimiento superficial o parcial. Véanse respuestas como «son proyectos de planes de futuro para la sociedad» o «es un plan de desarrollo sostenible para favorecer a los países» o «un proyecto para cuidar el medio ambiente». El 50,82 % ha aportado respuestas válidas, que, aun siendo generales en algunos casos, no evidencian parcialidad y emplean la palabra clave «sostenible».

En cuanto al símbolo –pregunta 1Q01b–, solo responde el 31,15 %, (n = 19), de los cuales 11 conocen el símbolo y aportan una descripción bastante precisa, salvo un informante que alude solo a los colores; mientras que 8 estudiantes afirman no conocer el símbolo asociado a la Agenda 2030 o aportan una descripción errónea. No podemos determinar el conocimiento del 68,85 % restante, pues no añade ningún dato. Esta omisión podría deberse al defecto de la enunciación compleja de la pregunta. No obstante, se podría asumir que, del 68,85 % (n = 42), al menos un 19,05 % (n = 8) probablemente no está familiarizado con el símbolo de la Agenda 2030, puesto que esos estudiantes ya establecieron que no tenían conocimiento

sobre la Agenda 2030. En definitiva, se podría presuponer que más de un 26,23 % de los informantes totales no conocen el símbolo de la Agenda 2030.

En lo que respecta al contexto en el que han adquirido sus conocimientos sobre la Agenda 2030 –pregunta 1Q16–, del 73,77 % (n = 45) que están al tanto del plan, responden 40 estudiantes. Informan de un total de 6 contextos distintos:

GRÁFICA 1. Ámbitos de adquisición de conocimiento sobre la Agenda 2030



Fuente: elaboración propia

En relación con las siglas ODS, observamos que los resultados de 1Q03 revelan que el 67,21 % conoce su significado. A este porcentaje, se suma un 9,84 % que responde con ligeras variaciones (objetos u organización, por objetivos; objetivo en singular). En cambio, un 22,95 % reconoce desconocer la abreviación.

Por el contrario, al preguntar por la cantidad de ODS –pregunta 1Q05–, solo un 29,51 % responde correctamente; un 13,11 % muestra dudas u ofrece una aproximación de  $\pm 1$  y un 57,38 % no responde o admite ignorar la respuesta. Los ODS más citados con diferencia son (1) fin de la pobreza, (2) hambre cero, (3) educación de calidad, (4) igualdad de género, (13) acción por el clima y (15) vida submarina. Eso sí, las denominaciones empleadas fueron genéricas en su mayoría, por ejemplo «pobreza», «igualdad», «educación» o «clima».

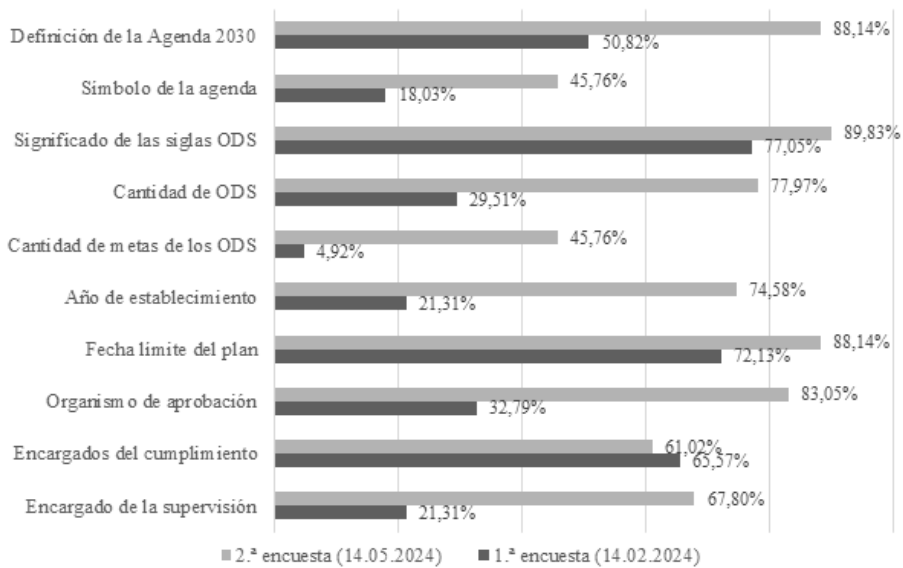
La tendencia negativa se incrementa en las siguientes preguntas: en 1Q06 solo un 4,92 % responde correctamente; un 1,64 % responde con una aproximación de  $\pm 1$ . En cambio, el 93,44 % desconoce la cantidad de metas. En 1Q07, un 21,31 % sabe cuándo se aprobaron los ODS, si bien algunos estudiantes aportaron el año de aprobación y otros la entrada en vigor. Apreciándose la ambigüedad en la pregunta, ambas respuestas se aceptaron. Por su parte, el 78,69 % ignora estas fechas. Contrariamente, como cabría esperar, la pregunta 1Q08 obtuvo un 72,13 % de respuestas correctas, frente al 27,87 %.

El 95,08 % desconoce la existencia del precedente de los ODM –pregunta 1Q10–. Un 4,92 % sí conocía este dato acerca del trasfondo del plan de sostenibilidad.

En lo referente al resto de cuestiones sobre la gestión de los ODS –preguntas 1Q09, 1Q11, 1Q12 y 1Q13–, respectivamente, un 63,93 %, un 34,43 %, un 78,69 % y un 16,39 % aportan una respuesta incorrecta o afirman ignorar la respuesta. Un 32,79%, un 65,57%, 21,31% y un 68,85 % ofrecen una respuesta válida. Con todo, en algunos casos la respuesta es parcial, como en 1Q11, donde, del 65,57 % (n = 40), 27 estudiantes depositan la responsabilidad solo en el ciudadano, como ente individual o colectivo; 13 asignan el cumplimiento de los ODS a entidades gubernamentales o estatales. Del mismo modo, en 1Q13, el 14,75 % del total presenta la respuesta correcta después de expresar sus dudas.

Si confrontamos estos datos con los obtenidos en la segunda encuesta, se advierte la adquisición de conocimientos. Los resultados de las respuestas correctas se ofrecen en la siguiente gráfica:

GRÁFICA 21. Contraste de as respuestas correctas entre la primera y segunda encuesta



Fuente: elaboración propia

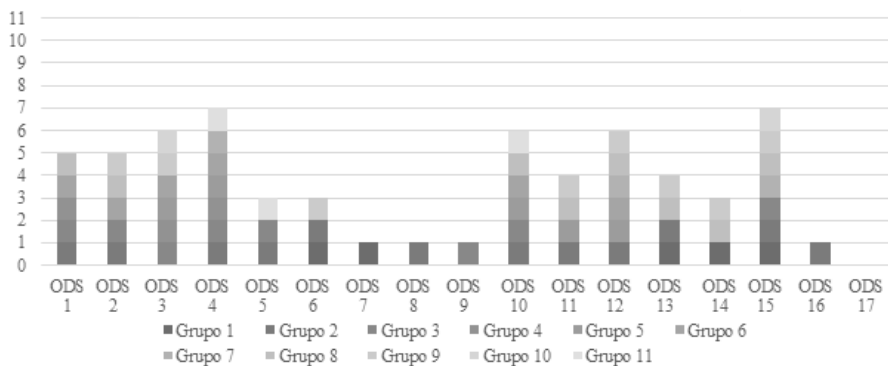
Aun cuando los resultados establecen un margen de mejora y autocrítica, estos arrojan un incremento significativo en la adquisición de conocimientos elementales sobre la Agenda 2030 y los ODS. Esto posibilitaría una segunda etapa del proyecto para ahondar en sus implicaciones, estrategias y aplicaciones. Solo el ítem relacionado con los encargados del cumplimiento de los ODS (1Q11 y 2Q07) decrece. El 38,98 % de las respuestas de 2Q07 deben considerarse incorrectas por-

que, en su mayoría, suscriben el compromiso a toda la humanidad sin discriminar entre países firmantes de la Agenda 2030 y los no firmantes.

Con relación a las preguntas abiertas –1Q14, 1Q15 y 2Q09, 2Q10, 2Q11 y 2Q12–, a causa de las restricciones espaciales de este trabajo, nos limitaremos a hacer una breve recapitulación cualitativa en las consideraciones finales.

Por último, presentaremos la selección de ODS realizada por los grupos en la práctica final, que trabajaron mediante obras de literatura infantil escogidas para tal fin.

GRÁFICA 3. Relación de ODS trabajos por cada uno de los grupos en la práctica final



Fuente: elaboración propia

Sobresalen las opciones de los ODS Salud y bienestar (3), Educación de calidad (4), Reducción de las desigualdades (10) y Producción y consumo responsables (12) y Vida de ecosistemas terrestres (15). Pero, más aún, destacan la poca o nula atención que reciben los ODS Energía asequible y no contaminante (7), Trabajo decente y crecimiento económico (8), Industria, innovación e infraestructura (9), Paz, justicia e instituciones sólidas (16) y Alianza para lograr los objetivos (17).

Habría que determinar qué ha motivado la elección: ¿el interés personal por el ODS, la relevancia atribuida del ODS al contexto educativo de Educación Primaria, la facilidad o conocimiento previo en la recopilación de obras literarias infantiles, o la familiaridad con los contenidos de los ODS? El interrogante queda abierto a falta de datos. Nos aventuramos a especular que la acomodación de cada ODS a las materias de Educación Primaria, para las que se están formando los informantes, habrá sido el factor determinante durante la selección (López Serrano et al., 2023), pues favorecería la búsqueda o reciclaje bibliográfico y el diseño de SA más cercanas en temáticas, objetivos, mecánicas y secuencias a otras ya trabajadas.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Este proyecto tenía como objetivos principales (1) ampliar la información sobre los ODS entre los estudiantes de Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura, (2) despertar el pensamiento crítico ante un plan de sostenibilidad que, por más que sea beneficioso y necesario, surge dentro de un contexto sociopolítico y económico no universal y su imposición trascenderá en su desempeño docente. Y (3) aprovechar los textos literarios como un recurso sociabilizador, versátil, transversal y adecuado para trabajar los ODS.

El contraste de las encuestas realizadas confirma que, en términos generales, el primer objetivo se ha alcanzado. En efecto, los estudiantes terminaron el curso académico con conocimientos básicos más amplios sobre la Agenda 2030 y los ODS: su tipología, metas, constituyentes, actores y su contexto histórico, así como sus precedentes. No obstante, la previsión inicial esperaba que estos conocimientos fueran previos en su mayoría para penetrar en el trasfondo y las implicaciones de la Agenda 2030. Así pues, parece necesario replantear las estrategias de instrucción en este aspecto durante las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria, ya que casi un 50 % de los estudiantes o desconocía o estaba mal informado sobre la Agenda 2030 a pesar de su presencia en los múltiples contextos de conocimiento compartidos, en última instancia las asignaturas del grado que cursan. En verdad, convendría valorar si las estrategias que se suelen aplicar son significativas y suscitan el interés o, más bien, la necesidad de los estudiantes, no solo durante su actividad académica, sino también para su futuro laboral; así como verificar si esas estrategias se implementan de una forma orgánica en los objetivos y contenidos de las asignaturas.

En el marco de nuestro proyecto, las medidas de formación y aplicación han producido resultados positivos a corto plazo. Se debería evaluar en anualidades posteriores si los estudiantes han integrado los conocimientos y las competencias en su formación docente, de tal modo que pudieran adaptarlos a diferentes contextos y a múltiples propósitos educativos.

Además, consideramos necesario reforzar, profundizar y clarificar el trasfondo de los ODS a los estudiantes para favorecer su pensamiento autónomo y reflexivo. En este sentido, radica el segundo objetivo de nuestro proyecto, cuyos resultados no han sido tan favorables. Los comentarios críticos –en un sentido analítico, no contestatario– se examinaron durante el debate en la sesión formativa, en los trabajos grupales, donde, recordemos, un epígrafe consistía en «realizar una breve reflexión personal, esto es, autónoma sobre la agenda 2030 y justificar la elección tanto de las metas como de los ODS correspondientes» y en las respuestas a las preguntas 2Q09, 2Q10, 2Q11 y 2Q12. En todas estas situaciones se han detectado deficiencias en la forma y el contenido de los razonamientos. Se observa una gen-

eralizada falta de desarrollo y profundidad en las ideas. Nueve de los once trabajos han dedicado una media de 110 palabras a la reflexión personal, con argumentos tautológicos y simplistas, limitándose a la definición de la Agenda y abordando la cuestión de forma superficial o bajo una asertividad infundada. Lo mismo se aprecia en las encuestas. En definitiva, queda patente el exiguo entrenamiento y la carencia de recursos en la redacción.

Todo esto conduce a una excesiva sumisión en los posicionamientos, lo cual no implica que persigamos, necesariamente, una opinión contraria, pero, si buscamos un pensamiento crítico, es imprescindible la inclusión de los diferentes puntos de vista, las distintas voces que participan de esa realidad, los beneficiados, los perjudicados, las implicaciones en los ámbitos políticos, sociales, económicos, laborales... Nada de esto aparece ni en las encuestas ni en la mayoría de trabajos.

Para ilustrarlo nos serviremos del conjunto de respuesta a 2Q09: el 100 % son opiniones favorables a la Agenda 2030. No obstante, un 53,45 % considera que no todos los objetivos son factibles por igual, un 18,97 % opina que son objetivos alcanzables. El 27,59 %, en cambio, estima que son objetivos imposibles. Ahora bien, solo un 12,07 % (n = 7) aporta algún argumento para sostener su postura, más allá de las repetidas afirmaciones del tipo: «es una medida positiva, ya que si la trabajamos en las aulas desde pequeños, los objetivos de esta misma serán más fácil de llevar a cabo» o «no son realistas, ya que muchas de ellas son muy abstractas y quedan expuestas de una manera poco realista». Es más, exclusivamente un 3,39 % (n = 2) se sirve de datos, lo que evidencia la pertinaz desinformación en lo que rodea a los ODS.

El tercer y último objetivo se ha alcanzado en su plenitud. El 98,31 % de los estudiantes –2Q10– considera que la literatura es un vehículo eficaz para la formación en los ODS. A diferencia del objetivo anterior –aunque sus consecuencias alcanzan las justificaciones de la selección literaria–, las SA diseñadas en los trabajos grupales demuestran la conveniencia de la literatura para el trabajo de los ODS. En conjunto reúnen una colección de 31 títulos<sup>5</sup> adecuados para trabajos los ODS en Educación Primaria. El único problema detectado es la homogeneidad en los géneros y en las secuencias textuales: excepto una obra, el resto son cuentos en prosa con una secuencia narrativa predominante. La excepción es *Cuida tu salud. Curiosidades en verso* de S. Pinto e I. Fuentes. Sin embargo, ese texto y algunos otros –véase *Marisol y marrón orgánico. El uso del contenedor marrón* de M. Romera y M. Galán– podrían alejarse de la consideración literaria por algunos autores (Cervera, 1991), entre los que nos incluimos, por su esencia instrumentalizada en perjuicio de la naturaleza poética del texto literario.

<sup>5</sup> Solo se repite un título en tres trabajos: *Rana de tres ojos* de O. de Dios.

Dicho esto, el empleo de materiales narrativos en las SA y el asentimiento unánime del alumno a la cuestión 2Q11, confirman que la literatura y, en términos globales, la narrativa se erige como recursos propicios para la formación en los ODS, sobre todo, en contenidos más ajenos o intrincados, como ya apuntaron otros investigadores (López Serrano *et al.*, 2023; Guerrero Elecalde *et al.*, 2023 o Parra Rodríguez y Vázquez Martínez, 2021).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto.
- GUERRERO ELECALDE *et al.* (2023). Los cuentos como recurso didáctico para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Primaria. Apreciaciones del profesorado en formación. *Foro educacional*, 40, 195-220.
- LÓPEZ SERRANO *et al.* (2023). Los ODS en el Grado de Educación Primaria a través de la creación de narrativas. En M. de la E. Cambil *et al.* (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 567-576). Narcea ediciones.
- PARRA RODRÍGUEZ, C. y VÁZQUEZ MARTÍNEZ, I. (2021). Los cuentos como herramienta de incorporación de los ODS en la educación, en A. S. Jiménez Hernández *et al.* (Coords.). *Construyendo juntos una escuela para la vida* (pp. 1180-1185). Dykinson.



CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA

Licenciada en Filología Hispánica y Portuguesa y doctora con mención europea por la Universidad de Salamanca, imparte docencia del área de Lengua Española tanto en los grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria como en diversos másteres y estudios conducentes al título de doctor. Entre sus principales líneas de investigación están el análisis del discurso, las prácticas discursivas en entornos digitales, la didáctica del español oral y la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Actualmente dirige el grupo de investigación reconocido Investigaciones Discursivas del Español Actual (IDEA). Entre sus publicaciones más recientes en esta editorial se destacan las coediciones *Pragmática y Discurso oral* (2020), *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas* (2021), *La enseñanza del léxico* (2022), *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC* (2024) y la dirección de *TIC...TAC. Transferencia en las aulas de lengua y literatura, puente entre la educación secundaria y la universidad* (2022). Además, ha publicado artículos y capítulos de libro en editoriales con altos indicadores de calidad.



La atención que se presta al desarrollo de las destrezas lingüísticas en el contexto educativo junto con la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los currículos actuales representa un desafío significativo para la práctica docente. En particular, el aprendizaje de lenguas, así como la literatura y cultura que las acompañan, alineado con el ODS 4 (educación de calidad), no solo dota a los estudiantes de competencias comunicativas, sino que también promueve el entendimiento intercultural y la colaboración global.

Este volumen, organizado en dos secciones y compuesto por un total de diecisiete capítulos, recopila diversas experiencias didácticas e innovadoras que demuestran cómo es posible integrar los objetivos de desarrollo sostenible en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y sus literaturas para maximizar el impacto educativo.

Dirigido a profesores de la ESO, de ciclos superiores de Formación Profesional y de universidad, así como a estudiantes del Grado en Maestro y del Máster en Formación del Profesorado, este libro es una invitación abierta a todos los agentes del cambio para reconocer y aplicar el poder transformador de la educación en su cotidianidad.



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

Ediciones Universidad  
**Salamanca**

**80**  
AÑOS 1943  
2023

ISBN: 978-84-1311-940-3



9 788413 119403