

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o cómo educar en tiempos difíciles

Education for the Development and Global Citizenship or how to teach in difficult times

ROCÍO DOMENE-BENITO

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de València

Avda. Tarongers 4, 46022 Valencia (España)

Rocio.domene@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4051-6952>

JULIA HABA-OSCA

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya, Universitat de València.

Avda. Blasco Ibáñez, 32. 46010 Valencia (España)

julia.haba@uv.es

ORCID: 0000-0002-9493-4597

Cómo citar: Domene Benito, R., Haba-Osca, J. (2022). La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o cómo educar en tiempos difíciles. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 1-4.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.1-4>

Hace más de veinte años desde que se empezó a acometer la reforma del sistema universitario europeo a raíz de la Declaración de Bolonia. La labor de las universidades europeas se fue planteando como un pilar del desarrollo cultural, tecnológico y social, sustentado sobre un conocimiento con visos de universalidad. La labor docente debía seguir yendo, más si cabía, de la mano de la investigación y de la transferencia y se debía enfatizar la centralidad de la experiencia de aprendizaje de los y de las estudiantes, ya no solo en la propia institución universitaria, sino a lo largo de la vida (*life-long learning*). Se formuló la necesidad de superar la adquisición pasiva de contenidos transmitidos por docentes que parecían llamados a acaparar un total protagonismo, reforzando el papel activo de los y de las estudiantes. A la vez, se indicaba la necesidad de una mayor protección social de las universidades.

Todo ello requirió formulas dinámicas y flexibles de aprendizaje en grupos reducidos y exigió del profesorado un esfuerzo por innovar en metodologías pedagógicas y docentes. Además, se reformaron los planes de estudios subrayando, entre otras cosas, la importancia de formar en competencias que respondieran a perfiles profesionales propios de cada titulación. Al mismo tiempo, se iban estableciendo fórmulas de estandarización y control sistemático

de procesos de calidad e innovación, con la activación de servicios y de mecanismos burocráticos.

En estos últimos años, la universidad ha ido cambiando en su forma y en parte de su fondo, hacia un planteamiento hegemónico que pone en el centro una noción fundamentalmente instrumental del conocimiento y que subraya la innovación y la calidad como aspectos de valor estratégico. Sin embargo, algo sigue estando ahí desde antes. Y es que la universidad tuvo y sigue teniendo sentido como marco de generación creativa de pensamiento crítico y comprometido. De hecho, el antropólogo Albert Moncusí lo denomina “triple C”, que adjetivaría el conocimiento construido desde la universidad para el mundo: “creativo, crítico y comprometido”.

Nuestra institución definitivamente está llamada a generar espacios donde sea posible generar ese conocimiento de las tres ces y diseminarlo a otros espacios educativos – de educación formal, informal y no formal. Partiendo de este planteamiento, instrumentos como la Agenda 21 o los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) a través de desarrollos epistemológicos y metodológicos de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) como los que derivan en este número especial a través de iniciativas que trascienden las aulas y los currículums universitarios para explorar propuestas de formación socioculturalmente significativas son abordados en estas páginas como aspectos a los que debe responder y poner sobre la mesa la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento.

Por lo que respecta a la estructura del monográfico, en primer lugar, destacamos la contribución de Boni y Leivas cuya relevancia estriba en el análisis de las capacidades para la liberación epistémica, provenientes de las premisas freirianas: la capacidad de ser, de hacer, de aprender y de transformar y de los atributos esenciales (conocimientos, habilidades y valores) para el ejercicio de la ciudadanía global crítica en la educación superior. En esta línea argumentativa, estas concepciones se aplican a una experiencia de innovación educativa en el marco del *Máster de Cooperación al Desarrollo* de la Universitat Politècnica de València.

Dentro de la educación superior, otro de los encuadres más sugerentes a la hora de plantear investigaciones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como ejes vertebradores es la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. A tal respecto, Brunold y Esteban examinan una incorporación efectiva y significativa de la Educación para el Desarrollo Sostenible a través de los ODS en la enseñanza/aprendizaje de lengua alemana en el *Grado de Negocios Internacionales* de la Universitat de València. Se presenta una unidad didáctica que aboga por el fomento de un estudiantado creativo, comprometido y crítico.

Paralelamente, con un planteamiento similar, Rodríguez sugiere una propuesta didáctica implementada en el *Grado de Turismo* en la asignatura de “Inglés para fines específicos”. Mediante la integración de una serie de ODS, se

propone una secuenciación de tareas comunicativas con el objeto no solo de fomentar y mejorar la competencia comunicativa en lengua inglesa entre el estudiantado, sino también de crear conciencia de la relevancia de los ODS y sus metas en sus vidas diarias.

También, dentro de las materias de lenguas extranjeras, encontramos la propuesta de Casañ, Girón y Holgado. Los investigadores esgrimen la imperante necesidad de desarrollar acciones vinculadas con la Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (EpDyCG) con la finalidad de contribuir de manera significativa a la concienciación en temáticas de justicia social y equidad. Con este propósito, se diseña y ejecuta un videojuego serio como parte de la docencia de inglés para fines específicos en el ámbito de las ingenierías.

Seguidamente, Peredo, Mazarelo y de Souza realizan una satisfactoria incursión interuniversitaria a través de la visibilidad del patrimonio literario-cultural inmaterial amazónico y las experiencias surgidas a través del mismo: talleres de escritura creativa y jornadas de investigación en torno al cómic y al álbum ilustrado donde predomina la importancia del desarrollo de una Ciudadanía Global en la comunidad universitaria.

Asimismo, este volumen ofrece trabajos de investigaciones orientados desde la educación no universitaria obligatoria. En concreto, son dos las propuestas que advierten de la relevancia de la concienciación alrededor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde edades tempranas a través de acciones realizadas en centros educativos de países como Portugal o España.

Por su parte, Montalbá y Pons indagan en aquellos ingredientes metodológicos que consideran primordiales en la formación de futuros profesionales en la intervención social. Para ello, describen detalladamente un conjunto de experiencias educativas llevadas a cabo en los Ciclos Formativos de Integración Social. En ellas, enfatizan la necesidad de dar el paso del “Yo” al “Nosotros” que se extrapola no solo a la comunidad educativa, sino al conjunto de la sociedad que se beneficia de las intervenciones del alumnado de los mentados ciclos. Así, se promueve un aprendizaje significativo que revierte en una mejora de la sociedad a través del desarrollo de un pensamiento crítico global que contribuye en la construcción de ciudadanía.

Desde Portugal, Santamaría-Cardabá y Martins reflexionan a través de un estudio de encuesta sobre la situación de los centros educativos de Bragança ante unos retos globales que propicien una transformación significativa que garantice una sostenibilidad de toda índole en el planeta. Con el objetivo de conocer las intervenciones realizadas, se realiza este estudio que concluye que algunos contenidos vinculados con los ODS no se enseñan frecuentemente y que algunos lo hacen de forma transversal.

En el contexto educativo de la educación primaria española, Ros indaga en la incorporación de los ODS y la escritura creativa para tratar la temática de la homosexualidad. Para ello, se visualiza el cortometraje: *In a heartbeat* y

seguidamente se elaboran unas cartas dirigidas a un amigo/a en la misma situación que el protagonista del cortometraje. De ellas, se extrae que la mayoría del alumnado está concienciado con nociones esenciales en el respeto de los Derechos Humanos como pueden ser la empatía o la amistad.

Finalmente, Fedorova y Saiz exploran el universo de la educación no formal a través de un reivindicación crítica y atemporal del universo del teatro clásico. Mediante un estudio shakesperiano, los investigadores ahondan en la idiosincrasia del arte teatral encuadrada en la denominada pedagogía emancipadora. Así, se describen algunas de las actividades académicas promovidas desde el *Instituto & Fundación Shakespeare de España* con la finalidad de que el alumnado interiorice algunas premisas y directrices del arte teatral que contribuyen notablemente en la mejora de habilidades como la concentración o la empatía que ayudan en la consecución de un entendimiento global.

Este número especial de la *Revista Tabanque* de la Universidad de Valladolid nos ofrece una profundización actualizada del papel secular de la universidad como marco de generación de pensamiento emancipador y una apuesta porque la calidad e innovación que se encuentran en el centro del actual modelo de universidad fundamenten ese papel nuclear en la construcción de conocimiento creativo, crítico y comprometido.

Capacidades para la liberación epistémica y atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica en la educación superior

Capabilities for epistemic liberation and attributes for the exercise of critical global citizenship in higher education

MONIQUE LEIVAS VARGAS

INGENIO [CSIC-UPV] Edificio 8E, acc. J, 4ª planta, Ciutat Politècnica de la Innovació (CPI), Universitat Politècnica de València, Camino de Vera, s/n, 46022 Valencia (España)

mleivas@ingenio.upv.es

ORCID: 0000-0001-8569-3472

ALEJANDRA BONÍ ARISTIZÁBAL

Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial, Edificio 5J, Universitat Politècnica de València, Camino de Vera s/n, 46022 Valencia (España)

aboni@dpi.upv.es

ORCID: 0000-0003-3945-4336

Recibido: 09/02/2022 Aceptado: 21/02/2022

Cómo citar: Leivas Vargas, M., Boní Aristizábal, A. (2022). Capacidades para la liberación epistémica y atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica en la educación superior. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 5-25.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.5-25>

Resumen: Este artículo profundiza en las capacidades para la liberación epistémica y los atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica que se expanden en el alumnado que participó en la experiencia de innovación educativa “Aprendizaje en Acción Na Rovella”. Esta experiencia es impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València y potenció cuatro capacidades para la liberación epistémica: la capacidad de ser, hacer, aprender y transformar. ¿Qué atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica están relacionados con las capacidades para la liberación epistémica y son potenciados en esta experiencia de innovación educativa?

Palabras clave: capacidades para la liberación epistémica, ciudadanía global crítica, Aprendizaje en Acción, Paulo Freire

Abstract: This article delves into the capabilities for epistemic liberation and the attributes for the exercise of critical global citizenship that are expanded in the students who participated in the educational innovation experience "Learning in Action Na Rovella". This experience is promoted by the Master's Degree in Development Cooperation of the Polytechnic University of Valencia and it promoted four capabilities for epistemic liberation: the capacity to be, do, learn and transform. What attributes for the exercise of critical global citizenship are related to the capabilities for epistemic liberation and are enhanced in this experience of educational innovation?

Keywords: capabilities for epistemic liberation, critical global citizenship, Learning in Action, Paulo Freire

Sumario: Introducción; 1. Aproximación Freiriana a las capacidades para la liberación epistémica; 2. Atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica; 3. Aprendizaje en Acción UPV: una práctica educativa para la liberación epistémica; 4. Atributos de la CGC para la liberación epistémica; 5. Conclusiones; 6. Bibliografía.

Summary: Introduction; 1. Freirian approach to the capabilities for epistemic liberation; 2. Attributes for the exercise of critical global citizenship; 3. Learning in Action UPV: an educational practice for epistemic liberation; 4. Attributes of the CGC for epistemic liberation; 5. Conclusions; 6. Bibliography.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de coronavirus, la humanidad se encuentra inmersa en plena crisis climática y económica. Lo que nos recuerda la importancia de abordar la salud global desde una perspectiva integral, transdisciplinaria y a partir de “una práctica pedagógica ético-política” (Boní *et al.*, 2020: 64). Una educación superior que forme a profesionales capaces de comprender las conexiones de las principales problemáticas sociales y medioambientales, desde una perspectiva crítica y *glocal* (local y global). Profesionales que actúen por el bien común, ofreciendo soluciones individuales y colectivas y facilitando las diferentes transiciones sociales y medioambientales necesarias para asegurar la sostenibilidad de la vida en el planeta. Como plantea Yayo Herrero (2013) para transitar hacia una sociedad más justa y sostenible “es indispensable establecer consensos sobre qué es lo que no funciona bien en nuestras sociedades, cómo hemos llegado a esta situación y cómo podríamos cambiar” (p. 279).

Para el pedagogo Paulo Freire (1990) la educación (universitaria, secundaria, primaria y la alfabetización de adultos) es un acto político que desde una perspectiva progresista y liberadora “se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva. Es por tanto una educación política” (p.133). Esta perspectiva transformadora de la educación se enmarca en la educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpCG). Una educación entendida como “práctica social crítica, que entiende el currículo como un producto cultural, ideológico y social que puede ser transformado” (Leivas y Boní, 2017:45). Su objetivo es formar ciudadanos autónomos, con espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable (Celorio, 2007; Boní, 2014).

A partir de la práctica transformadora, Boní *et al.* (2020) consideran que la EpCG ha evolucionado hacia un paradigma crítico, entendida como una “práctica que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma” (p.44). En su obra identifican una serie de atributos (conocimientos, habilidades y valores) para el ejercicio de la Ciudadanía

Global Crítica (CGC) que se expanden en las personas que participan en las prácticas educativas (formales e informales) orientadas a la transformación social.

Esta perspectiva de la CGC y sus atributos nos permiten analizar y reflexionar sobre la práctica de innovación educativa “Aprendizaje en Acción Na Rovella” (AA) impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (UPV). Para Leivas *et al.* (2020) esta experiencia de inmersión del alumnado en una realidad concreta de la ciudad de Valencia junto a diferentes actores locales potencia la ampliación de cuatro capacidades para la liberación epistémica: la capacidad de ser, la capacidad de hacer, la capacidad de aprender y la capacidad de transformar. Estas capacidades han sido formuladas desde una perspectiva freiriana de la justicia epistémica en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad.

En este sentido, el presente artículo pretende identificar a nivel teórico aquellos atributos para el ejercicio de la CGC relacionados con las capacidades para la liberación epistémica que son potenciadas en el alumnado que participó en la experiencia AA Na Rovella. En los siguientes apartados profundizamos en las cuatro capacidades para la liberación epistémica y los atributos para el ejercicio de la CGC. Posteriormente, definimos la estrategia metodológica de corte cualitativo y caracterizamos el caso de estudio de AA Na Rovella. A continuación, exploramos e identificamos los atributos de la CGC relacionados con las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar. Por último, se presentan las conclusiones en torno al rol de las universidades en la liberación epistémica y para profundizar en la comprensión del objetivo 4 de la Agenda 2030 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

1. APROXIMACIÓN FREIRIANA A LAS CAPACIDADES PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA

Desde una perspectiva de la educación liberadora propuesta por el pedagogo Paulo Freire, Leivas *et al.* (2020) identifican cuatro capacidades para la liberación epistémica que han sido potenciadas en el alumnado del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (UPV) en el marco del proceso participativo “Aprendizaje en Acción Na Rovella” (AA). A partir de la inmersión en la realidad local, específicamente en barrios históricamente marginados y junto a colectivos y organizaciones sociales, el alumnado tiene la oportunidad de ampliar sus capacidades para la liberación epistémica: la capacidad de ser, hacer, aprender y transformar (Leivas *et al.*, 2020). El AA es una experiencia de innovación educativa que pretende potenciar una formación transformadora, la extensión universitaria liberadora y la investigación participativa junto a actores locales de la ciudad de Valencia.

Para las autoras, la capacidad de ser “es la oportunidad de reconocerse como ser con experiencias, saberes y capacidades para hacer, aprender y transformar” (Leivas

et al., 2020:94). Esta capacidad es la puesta en práctica de la rehumanización del ser en los procesos sociales y educativos. Esta participación permite la toma de conciencia sobre los procesos históricos de opresión e injusticias sociales y epistémicas desde una perspectiva *glocal* (Imagen 1).

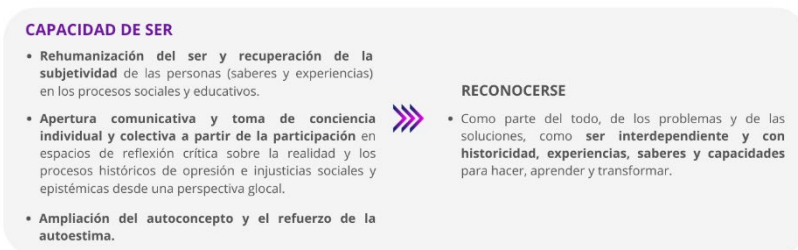


Imagen 1. Capacidad de ser para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

A partir de la Imagen 1, entendemos que esta capacidad de ser permite reconocerse “(...) como parte del todo, de los problemas, pero también de las soluciones (...) como ser interdependiente y con historicidad” (p.94). En palabras de Paulo Freire (1973) el humanismo y la educación liberadora rechaza el optimismo ingenuo, pero es esperanzadamente crítico entendiendo que:

“(...) los hombres [y mujeres] pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo (...) pueden superar la situación en *que están siendo* un casi *no ser*, y pasan a ser un estar *siendo* en búsqueda de un ser más” (p.4).

Como expresa el pedagogo, estamos en continuo proceso de transformación y de rehumanización, en que la capacidad de hacer y rehacer desde la práctica de la acción-reflexiva individual y colectiva nos permite transformar el mundo. Para Leivas *et al.* (2020) la capacidad de hacer es la oportunidad de participar activamente en los procesos de coproducción de conocimiento y comunicar saberes y experiencias a partir del uso de metodologías participativas transformadoras (Imagen 2).

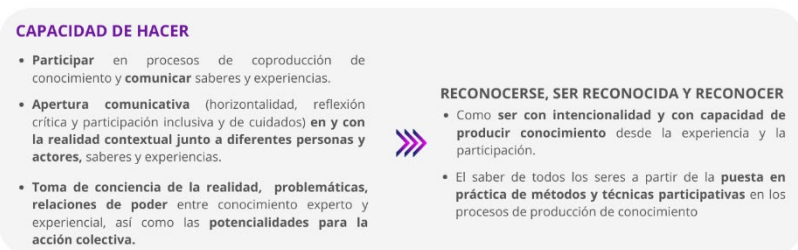


Imagen 2. Capacidad de hacer para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

Esta ampliación de la capacidad de hacer permite fortalecer la capacidad de ser (reconocerse como ser con conocimientos y experiencias), ser reconocida por las demás personas como productora de conocimiento válido y a la vez reconocer a las demás personas y valorar sus conocimientos y saberes. Tal como afirma Freire (1973) esta capacidad de hacer es compartida a partir de la apertura comunicativa con otras personas junto a una realidad concreta:

“El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un "pienso" sino un "pensamos". Es el "pensamos" que establece el "pienso", y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación” (p.74-75).

En este caso, a partir de la coparticipación y la comunicación entre diferentes actores sobre una realidad concreta se potencia la capacidad de hacer desde el reconocimiento mutuo de los diferentes saberes, conocimientos y experiencias necesarios para transitar hacia una sociedad más justa y sostenible. Profundizando en el pensamiento de Freire (1990), comprendemos las interrelaciones e interdependencias que se producen entre las capacidades de ser y hacer:

“Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad. En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad y por ende se les prohíbe ser” (p.70).

Según Leivas *et al.* (2020) estas dos capacidades refuerzan la capacidad de aprender de las personas que participan en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento que persiguen la liberación epistémica y la transformación social y medioambiental. Las autoras definen la capacidad de aprender como la oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje, tomando consciencia y buscando superar las relaciones de poder existentes entre el conocimiento experto y el experiencial (Imagen 3):

CAPACIDAD DE APRENDER

- Participar activamente en el proceso de aprendizaje.
- Apertura comunicativa entre alumnado-profesorado y en la realidad para aprender de las demás personas y actores locales.
- Toma de conciencia crítica sobre la realidad y reconocimiento de la capacidad de transformarla desde la acción colectiva.

RECONOCIMIENTO

- Apuesta por superar las relaciones de poder entre educador y educando y potenciar relaciones horizontales y la recuperación de las subjetividades, saberes y experiencias de las personas en los procesos educativos.
- Puesta en práctica del diálogo de saberes con el fin de descodificar el saber, aprender desde la colectividad y re-codificar el saber desde la razón compartida.



Imagen 3. Capacidad de aprender para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

Este aprendizaje sobre el contexto local se produce a partir de la puesta en práctica del diálogo de saberes entre las personas que participan, con el objetivo de descodificar el saber y recodificarlo desde la razón compartida (Leivas *et al.*, 2020). A partir de Freire (1973) consideramos que la capacidad de aprender es potenciada por la práctica del diálogo y el reconocimiento de la capacidad de transformar desde la acción colectiva:

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres [y mujeres] que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (p.46).

Desde tal perspectiva, la capacidad de transformar (Imagen 4) es entendida como la puesta en práctica de las demás capacidades para la liberación epistémica, ya que permiten:

“(…) el desarrollo de acciones y productos que recogen la diversidad de voces, saberes y prácticas y proponen soluciones individuales y colectivas para visibilizar, afrontar y superar las problemáticas sociales y medioambientales a nivel local y global” (Leivas *et al.*, 2020: 95).



Imagen 4. Capacidad de transformar para la liberación epistémica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

En este sentido, entendemos la capacidad de transformar como la puesta en práctica de la agencia individual y colectiva, que se alcanza desde la concienciación propuesta por Freire (1973). Para el pedagogo la concientización es un proceso de inter-concientización potenciado por la inserción crítica en la realidad:

“(…) que permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres [y mujeres]. La de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanicen.” (1973: 39-40).

A partir del pensamiento de Freire y de las aportaciones de Leivas *et al.* (2020), entendemos que las cuatro capacidades para la liberación epistémica están interrelacionadas y son interdependientes. Estas capacidades se refuerzan

mutuamente en un proceso cíclico que potencia procesos de agencia individual y colectiva (Imagen 5):



Imagen 5. Capacidades para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020:94-95).

En el siguiente apartado profundizamos en los atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica propuesta por Boni *et al.* (2020) y sus relaciones con las capacidades para la liberación epistémica.

2. ATRIBUTOS PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL CRÍTICA

Para Boni *et al.* (2020) los atributos son entendidos como aquellas características deseables para el ejercicio de la CGC, entendida como “la práctica que permite tomar conciencia de la realidad y capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma” (Boni *et al.*, 2020) y poder transformarla. Las autoras destacan que las prácticas educativas para la CGC están compuestas por cuatro dimensiones (Imagen 6): la política, entendida como la participación activa y responsable; ecosistémica, reconociendo la interdependencia de la vida; identitaria, reconociendo y apreciando la diferencia y; la pedagógica, buscando superar las relaciones de poder que perpetúan el empobrecimiento, la opresión, la inseguridad y la desigualdad desde una perspectiva local y global (Boni *et al.*, 2020).



Imagen 6. Dimensiones de la CGC.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* 2020.

Desde tal posicionamiento, las autoras proponen tres tipos de atributos: conocimiento e información, actitudes basadas en valores y habilidades. La siguiente Tabla 1 recoge los atributos en conocimiento e información (del A al J):

CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN	
Conocer y comprender	
A	Las desigualdades e injustas y sus causas, dentro de las sociedades y entre ellas, así como del conocimiento de las necesidades y de los derechos humanos, sobre todo de las personas más empobrecidas.
B	Los mecanismos del sistema capitalista por los cuales los grupos y las clases dominantes reproducen las estructuras que están en la base de la desigualdad.
C	Las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre países, así como en el seno de las sociedades, desde una perspectiva que reconoce las asimetrías y la dependencia de los grupos subalternos respecto a los dominantes.
D	La propia identidad y de las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de otras personas pueden enriquecer la nuestra. Es necesario comprender y desmontar los propios privilegios y los de los demás.
E	Los límites del crecimiento, las amenazas del modelo capitalista de producción para la sostenibilidad de la vida y las conexiones entre insostenibilidad y las distintas formas de opresión Entendimiento de la ecoddependencia y la interdependencia.
F	Las consecuencias de nuestros propios actos y relaciones en distintos ámbitos: privado, laboral, comunitario o público: como consumidora, como parte de un sistema de producción, como miembro de una familia o de una comunidad.
G	El significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanas globales y de las propuestas políticas para su realización.
H	El potencial transformador de los colectivos organizados en torno a las distintas formas de opresión. Conocimiento del poder de la organización social y la participación popular para revertir las situaciones de opresión.
I	Las desigualdades de género causadas por el sistema patriarcal y cómo producir cambios para lograr la equidad de género.
J	La naturaleza de los conflictos y cómo manejarlos constructivamente.

Tabla 1. Atributos de la CGC en cuanto a conocimiento e información.
Fuente: Elaboración propia a partir de Boni *et al.* (2020: 51).

Para las autoras, estos atributos “tienen que ver con una comprensión amplia de la realidad, de una conciencia global que se lleva a cabo desde lo local, de una responsabilidad como ciudadanos globales, de actuar para mejorar la realidad, así como de una comprensión de la diversidad” (Boni *et al.*, 2020).

A partir de tales atributos, entendemos que estos están relacionados principalmente con la dimensión política de la CGC, siendo el atributo D de tipo identitaria y el E ecosistémica. A continuación, la Tabla 2 recoge los atributos de la CGC en doce actitudes en valores. Según las autoras (Boni *et al.*, 2020) estas actitudes basadas en valores se refieren:

“a la mirada y la conciencia crítica de la realidad (...), a una actitud de sensibilizar y concienciar a la ciudadanía, a un compromiso para cambiar la realidad injusta y desigual

y a la lucha por los derechos, incluyendo los de personas con las que no se tienen un vínculo directo” (p.51).

ACTITUDES BASADAS EN VALORES	
1	Respeto y conocimiento por el entorno y la vida dentro de él.
2	Voluntad de considerar a las futuras generaciones y actuar de forma responsable.
3	Empatía y sensibilidad hacia los sentimientos, emociones, necesidades y vidas de otras personas en el mundo. Sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos.
4	Identidad y autoestima, sentimiento de la propia valía e individualidad. Reconocimiento de la capacidad transformadora que hay en las situaciones de opresión para generar cambios estructurales.
5	Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver los conflictos de manera no violenta.
6	Conciencia crítica e actitud investigadora y no conformista.
7	Compromiso con la justicia social y la equidad. Interés y preocupación por los temas globales. Disposición para trabajar para un mundo más justo. Compromiso concreto con los colectivos y personas en situación de mayor opresión.
8	Voluntad de posicionarse y exponerse en las situaciones que lo requieran en favor de la justicia y para eliminar situaciones de desigualdad.
9	Predisposición al diálogo desde el reconocimiento y el respeto.
10	Sentido de que se puede tener un impacto en la vida de las demás. Optimismo hacia la transformación social.
11	Participación y compromiso con organizaciones y colectivos como forma fundamental para la transformación social.
12	Actitud de evitar el silencio y la inacción ante situaciones de opresión y desigualdades en todos los ámbitos de la vida.

Tabla 2. Atributos de la CGC en cuanto a actitudes basadas en valores.
Fuente: Elaboración propia a partir de Boni *et al.* 2020.

A partir de la Tabla 2, entendemos que estos atributos también están relacionados principalmente con la dimensión política, siendo el 1 de tipo ecosistémica, el 3, 6 y 9 de tipo pedagógica y el 4 identitario. Por último, las autoras identifican once atributos relacionados con “el desarrollo de habilidades propias de la ciudadanía activa (Tabla 3 - del a al k):

HABILIDADES	
Capacidad de	
a	Empatizar y escuchar.
b	Negociar y llegar a compromisos.
c	Influir en otras personas de forma responsable y guiada por el principio de justicia.
d	Ejercer un liderazgo colaborativo, inclusivo y democrático.
e	Participar de manera comprometida, respetuosa y responsable en procesos colectivos.
f	Analizar la realidad y los contextos sociales y políticos, de posicionarse ante los mismos y actuar para transformar sus aspectos injustos.
g	Comunicar y colaborar con otras personas de manera cooperativa.
h	Emplear la voz de manera responsable, deliberar e intercambiar.
i	Imaginar y realizar proyectos orientados al bien común.
j	Identificar las propias situaciones de privilegio y actuar para transformarlas.
k	Analizar las consecuencias de los propios actos en distintos ámbitos de la vida.

Tabla 3. Atributos de la CGC en cuanto a habilidades.
Fuente: Elaboración propia a partir Boni *et al.* 2020.

Las autoras destacan que estos atributos son entendidos como capacidades y están relacionados con “(...) la cooperación, el trabajo en equipo, la reflexividad, la escucha y la propuesta y orientación al bien común” (Boni *et al.*, 2020:51). En este sentido, consideramos que estos atributos están más relacionados con la dimensión pedagógica, siendo la C, F y la J de tipo política y la K ecosistémica.

A partir de tales atributos para el ejercicio de la CGC propuestos por Boni *et al.* (2020), entendemos que hay una fuerte alineación con las capacidades para la liberación epistémica que son potenciados por prácticas, valores y habilidades aprendidas y expandidas en los procesos educativos orientados a la transformación social y medioambiental. A continuación, presentamos la estrategia metodológica utilizada en este artículo y caracterizamos el caso de estudio.

3. APRENDIZAJE EN ACCIÓN UPV: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA

Primero, es importante destacar que este artículo se enmarca en una investigación más amplia, desarrollada en el marco de la tesis doctoral de la primera autora, sobre las aportaciones de experiencias educativas transformadoras a las capacidades para la liberación epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre la universidad-sociedad. En el marco del trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas, talleres participativos, evaluaciones colectivas tanto al alumnado como al profesorado y actores que participaron en las cinco experiencias de AA realizadas en diferentes barrios de la ciudad de Valencia. No obstante, el presente artículo no explorará tales resultados, sino que pretende ser una aportación al marco analítico de las capacidades para la liberación epistémica y los atributos de la CGC.

La estrategia metodológica utilizada es de corte cualitativo, a partir de la revisión de literatura con relación a las capacidades para la liberación epistémica potenciadas en el proceso de “Aprendizaje en Acción Na Rovella” (AA Na Rovella) y los atributos para el ejercicio de la CGC. Para el análisis e identificación de los atributos para el ejercicio de la CGC que están relacionados con las cuatro capacidades para la liberación epistémica, se emplea la observación participante como impulsoras, docentes y facilitadoras de la experiencia de innovación educativa AA que será presentada a continuación.

El AA es una experiencia de innovación educativa que consiste en la inmersión del alumnado (25 alumnos y alumnas del Sur y Norte global) del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCD-UPV) en una realidad concreta junto a diferentes actores locales de la ciudad de Valencia. La primera iniciativa surgió en el curso 2016-2017 y se desarrolló en el barrio de Benicalap. Esta experiencia piloto permitió sentar las bases en los tres ejes que

orientan actualmente esta práctica educativa transformadora. Estos ejes son: la formación transformadora, la extensión universitaria liberadora y la investigación participativa. A lo largo de dos semanas el alumnado del MCAD-UPV facilita subprocesos participativos a partir de metodologías transformadoras, tales como video participativo, cartografía social, fototovo, entre otras, junto a organizaciones, instituciones educativas y colectivos sociales vulnerables.

Es importante destacar que el AA refuerza la trayectoria del MCD-UPV en potenciar una formación transformadora. Una formación centrada en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje y agente de cambio comprometido con la transformación social y medioambiental desde una perspectiva local y global. Esta apuesta por el aprendizaje desde la práctica reflexiva y la acción colectiva se materializa por la inmersión del alumnado en una realidad concreta, con actores y problemáticas reales. Este contexto formativo posibilita que el alumnado desarrolle competencias y habilidades de trabajo en equipo, facilitación de procesos y metodologías participativas, además de potenciar la toma de conciencia sobre las conexiones entre las problemáticas estructurales desde una perspectiva *global*.

Por otro lado, el AA también es una apuesta por la extensión universitaria liberadora en la UPV, con el fin de mejorar las relaciones y los procesos de producción de conocimiento entre la universidad y la sociedad. El AA posibilita que el alumnado desarrolle habilidades a partir de la práctica junto a actores locales que están luchando por una sociedad más justa y sostenible. A la vez, por su carácter formativo, esta experiencia potencia que el alumnado establezca conexiones teóricas y prácticas en los procesos de coproducción de conocimiento. No obstante, es importante destacar que esta perspectiva liberadora de la extensión universitaria entiende que la educación “es comunicación, es diálogo; en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973:77).

A partir de la investigación participativa el alumnado facilita metodologías transformadoras a los actores locales (organizaciones, instituciones educativas y colectivos sociales). El equipo multidisciplinar de docentes y estudiantes de doctorado facilita los conocimientos teóricos y prácticos para la facilitación de los subprocesos participativos que están enmarcados en el AA. Estos subprocesos pretenden conocer y visibilizar las principales problemáticas sociales y medioambientales del territorio, facilitando la coproducción de posibles soluciones individuales y colectivas a tales problemáticas a partir de metodologías transformadoras. Estos materiales coproducidos son valorados por las personas que participan y buscan reforzar la denuncia social y la incidencia política de los actores locales, además de proponer mejoras en el diseño y la planificación de las políticas públicas.

Estos ejes se han visto fortalecidos a lo largo de las cinco experiencias de AA realizadas en los últimos cursos académicos. Por esta razón, entendemos el AA como un proceso educativo que se adapta a las reales necesidades de los actores locales y

mejora continuamente su práctica a partir de los aprendizajes que surgen en cada experiencia formativa junto al alumnado y las personas que participan en proceso participativo que se desarrolla en cinco etapas (Imagen 7):



Imagen 7. Etapas del AA Na Rovella.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* 2020.

En la etapa 1 se forman los subprocesos participativos que se organizan a partir del trabajo en equipo, en grupos de 4-5 personas junto a un o diferentes actores locales, con el fin de conocer el contexto y facilitar un diagnóstico social participativo. La etapa 2 consiste en poner en práctica técnicas de planificación participativa que permitan orientar el proceso y definir las metodologías participativas más apropiadas a las necesidades y acciones de los actores locales. La etapa 3 es la puesta en práctica de la facilitación de las metodologías transformadoras y la coproducción de conocimiento de los materiales entre el alumnado y los actores locales. En la etapa 4 los diferentes subprocesos (4 – 5 grupos) organizan un espacio de devolución pública de los materiales coproducidos a los actores locales y personas del barrio. La etapa 5 es la evaluación colectiva que se realiza como cierre del proceso formativo, tanto del AA como del primer año del MCD-UPV, con el objetivo de reflexionar de forma crítica y autocrítica sobre las potencialidades y obstáculos del proceso, aprender de ello a nivel individual y colectivo y mejorar la práctica educativa a nivel docente, como posgraduación y universidad politécnica. A continuación, se presenta la experiencia de AA Na Rovella, su objetivo, los actores que participaron, los subprocesos facilitados por el alumnado del MCAD-UPV y las metodologías y técnicas participativas facilitadas (Imagen 8).

2018-2019	Actores	Subprocesos	Metodología y técnicas
Na Rovella			
TEJIENDO VOCES EN EL BARRIO NA ROVELLA			
Potenciar procesos de agencia del alumnado del MCA-UPV y de los demás actores participantes para poder alcanzar a largo plazo la transformación social del barrio Na Rovella.	IES Jordi Sant Jordi	SubP1 - Nos quitan lo que somos	Fotovoz
	Universitat Popular Na Rovella	SubP2 - Intangibles	Video Participativo
	Centro de Jóvenes Taleia	SubP3 - Diana de redes	Diagnóstico social participativo
	Otros actores	SubP4- Mapeo de Iniciativas ciudadanas	Mapeo colectivo

Imagen 8. Experiencias de AA Na Rovella.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* 2020.

El AA Na Rovella pretendió fortalecer los procesos de agencia del alumnado y de los actores locales para potenciar la transformación social y medioambiental del barrio. La inmersión del alumnado en la realidad del barrio por dos semanas junto a los diferentes actores permitió la coproducción de diferentes materiales: exposición fotográfica “Nos quitan lo que somos” coproducida junto al alumnado de 3ºESO del Instituto Jordi Sant Jordi (Subproceso 1); video participativo “Intangibles” junto a alumnado intergeneracional de la Universidad Popular Na Rovella (Subproceso 2); diagnóstico social participativo de las relaciones locales y globales que mantienen las mujeres madres migrantes de los jóvenes que participan en el Centro de Jóvenes Taleia, de la Fundación ADSIS (Subproceso 3); y mapeo colectivo de iniciativas ciudadanas en que participaron diferentes actores locales del barrio Na Rovella (Subproceso 4).

En el siguiente apartado se exploran los atributos para el ejercicio de la CGC en relación con las cuatro capacidades para la liberación epistémica que se han visto potenciadas en el alumnado que participó en la experiencia de AA Na Rovella y que están relacionados con las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar.

4. ATRIBUTOS DE LA CGC PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA

Partiendo de las cuatro capacidades para la liberación epistémica propuestas por Leivas et al. (2020) y los atributos para el ejercicio de la CGC (Boni et al. 2020), identificamos 22 atributos potenciados en el alumnado del MCAD-UPV que participó en la experiencia “Tejiendo voces en Na Rovella”. Estos atributos para el ejercicio de la CGC están relacionados con las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar y serán explorados a continuación.

4.1. Capacidad de ser

En cuanto a la capacidad de ser, entendemos que en el proceso de AA Na Rovella el alumnado del MCAD-UPV tiene la oportunidad de ser y reconocerse como una persona y profesional del desarrollo con experiencias, conocimientos y saberes. La puesta en práctica del reconocimiento de la capacidad de ser del alumnado del MCAD-UPV como productores de conocimiento válido y valioso por parte del profesorado, potencia la ampliación de las capacidades de hacer, aprender y transformar de las alumnas y alumnos que participan.

A partir de la observación participante, entendemos que la inmersión en el barrio Na Rovella a lo largo de dos semanas junto a diferentes actores locales permite la puesta en práctica de los conocimientos teóricos y prácticos en cuanto a la facilitación de procesos participativos orientados al cambio y la transformación social y medioambiental. Consideramos que esta apertura comunicativa con el barrio y los demás actores locales posibilita la participación del alumnado y la toma de conciencia sobre los procesos históricos de opresión e injusticias sociales y epistémicas que se

producen a nivel local y sus conexiones con las problemáticas globales. Esta capacidad de ser puesta en práctica, a partir de la apertura comunicativa con los actores locales, permite que el alumnado se reconozca a sí mismo como ser interdependiente, con historicidad, así como la ecodependencia de los seres humanos con la naturaleza. Desde tal perspectiva, consideramos que la participación en el AA Na Rovella permite que el alumnado del MCAD-UPV desarrolle cuatro atributos para el ejercicio de la CGC que están relacionados con la capacidad de ser (Imagen 9):

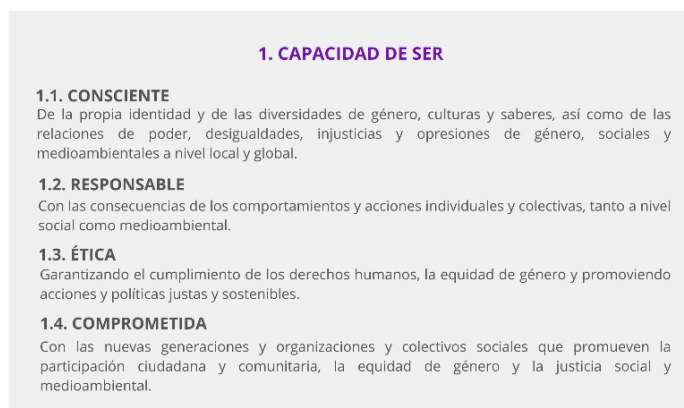


Imagen 9. Capacidad de ser y atributos para la CGC.

Fuente: Elaboración propia.

Estos atributos de la CGC son la capacidad de reconocerse a sí mismo como persona y profesional consciente, responsable, ética y comprometida. Es por ello, que entendemos que la inmersión del alumnado junto a los actores locales fortalece su capacidad de ser consciente de la propia identidad y de las diversidades de género, culturas y saberes, así como de las relaciones de poder, desigualdades, injusticias y opresiones de género, sociales y medioambientales desde una perspectiva *glocal*. Esta toma de conciencia sobre la realidad local potencia que el alumnado se reconozca y actúe de forma responsable, teniendo en cuenta las consecuencias de sus comportamientos y acciones individuales y colectivas, desde una perspectiva ecosocial. El fortalecimiento de estos atributos posibilita que el alumnado se reconozca como una persona y profesional comprometida con las nuevas generaciones, organizaciones y colectivos sociales que promueven la participación ciudadana y comunitaria, la equidad de género y la justicia social y medioambiental a nivel *glocal*.

Entendemos que estos cuatro atributos se han visto potenciados en las alumnas del MCAD-UPV que han participado en el Subproceso 1 que consistió en la facilitación del proceso de fotovoz y la coproducción de la exposición fotográfica “Nos quitan lo que somos”. La inmersión de las alumnas del MCAD-UPV en la

huerta valenciana junto a jóvenes estudiantes de 3ºESO les permitió tomar conciencia de las problemáticas sociales y medioambientales en torno a la producción local y agroecológica de alimentos en la ciudad de Valencia. Esta toma de conciencia potencia que sean personas y futuras profesionales conscientes y responsables con las consecuencias de sus comportamientos y acciones en cuanto al consumo, la producción de alimentos y las desigualdades sociales y medioambientales de la vida rural en el entorno urbano. También les permitió establecer conexiones entre los cuerpos y los demás territorios que habitamos como seres interdependientes y ecodependientes. Como facilitadoras del proceso de fotovoz junto al alumnado de la ESO, han fortalecido su práctica y ética profesional en cuanto a garantizar la participación inclusiva de las y los jóvenes en los procesos educativos, la equidad de género y la promoción de acciones y políticas más justas y sostenibles relacionadas con el consumo y la producción local de alimentos agroecológicos. Las acciones que facilitaron en el barrio y en el IES en torno al proceso de fotovoz potencian que sean personas y profesionales comprometidas con la participación de las nuevas generaciones y actores locales en los procesos de desarrollo y en el diseño y planificación de políticas públicas. En definitiva, a partir del Subproceso 1 consideramos que la participación en el proceso de AA Na Rovella fue una oportunidad para que las alumnas del MCAD-UPV se reconozcan como protagonistas de su propio aprendizaje y como personas y profesionales capaces de ser, hacer, aprender y transformar.

4.2. Capacidad de hacer

Entendemos que la capacidad de ser es potenciada por la capacidad de hacer (participar activamente en el AA y sus subprocesos). Esta participación en procesos de coproducción de conocimiento entre la universidad y la sociedad permite que el alumnado del MCAD-UPV sea reconocido por sus compañeras y por los demás actores como profesionales y sujetas de conocimiento valioso en la facilitación de las metodologías participativas transformadoras. A la vez, permite que el alumnado del MCAD-UPV reconozca los conocimientos, saberes y experiencias de los demás actores locales y docentes como conocimientos válidos y significativos para la transformación social.

A partir de la facilitación de las metodologías participativas junto a los actores locales el alumnado del MCAD-UPV pone en práctica su capacidad de hacer (como profesionales del desarrollo), desarrollando nueve atributos para el ejercicio de la CGC que están relacionados con la capacidad de hacer. Estos atributos son hacer respetando, reconociendo, escuchando, empatizando, imaginando, participando, comunicando, negociando y solucionado (Imagen 10).

Estos atributos consisten en facilitar los subprocesos participativos respetando la diversidad cultural y de los diferentes territorios que habitan las personas que participan, desde el cuerpo al planeta. Concretamente en el Subproceso 3

(Diagnóstico social participativo) el alumnado puso en práctica la capacidad de hacer respetando la diversidad cultural de las mujeres madres migrantes, a partir de la toma de conciencia de las relaciones de apoyo mutuo que mantienen a nivel local y con sus familias del Sur Global. Esta capacidad de hacer también les permitió reconocer sus privilegios como estudiantes universitarias desde una perspectiva interseccional (blancas, jóvenes, eurocéntricas, etc.), así como sus habilidades sociales y profesionales para comunicarse con las personas y actores locales (lenguaje, vocabulario, conocimientos teóricos y prácticos, etc.).

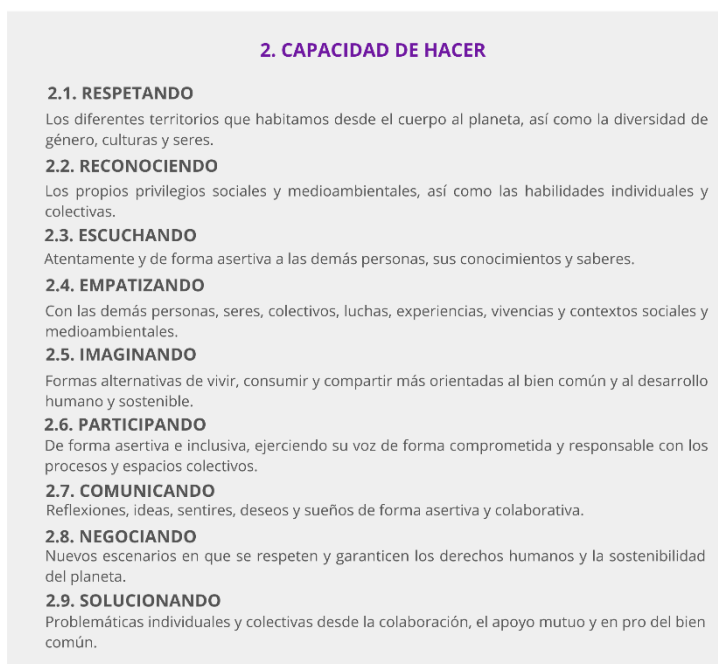


Imagen 10. Capacidad de hacer y atributos para la CGC.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la puesta en práctica de la apertura comunicativa del alumnado del MCAD-UPV en el Subproceso 4 que consistió en la facilitación de talleres de mapeo de iniciativas ciudadanas con diferentes actores del barrio Na Rovella, permitió que el alumnado escuchara de forma atenta y asertiva las experiencias y conocimientos de las personas que participan, empatizando con estas personas y actores e imaginando futuros escenarios y formas alternativas de vivir, consumir, compartir y actuar desde la acción colectiva. También posibilitó que el alumnado del MCAD-UPV ejerciera una participación más inclusiva y asertiva y desde el diálogo de saberes, comunicando sus reflexiones, ideas, sentires y deseos de cambio de forma asertiva y colaborativa. La puesta en práctica de la facilitación de las metodologías

participativas también potenció que el alumnado expandiera su capacidad de hacer negociando, tanto en el trabajo en equipo como con los actores locales. La inmersión a lo largo de dos semanas y la participación en las etapas del AA, especialmente en la devolución pública, fortaleció la capacidad de hacer del alumnado buscando y proponiendo soluciones individuales y colectivas junto a los actores locales a las problemáticas sociales y medioambientales del barrio Na Rovella, a partir de la colaboración, el apoyo mutuo y en pro del bien.

4.3. Capacidad de aprender

Teniendo en cuenta que las capacidades de ser y hacer contribuyen a la capacidad de aprender, entendemos que la participación del alumnado del MCAD-UPV en los subprocesos de AA Na Rovella contribuyen al fortalecimiento de cinco atributos para el ejercicio de la CGC. Estos atributos son la capacidad de aprender a valorar, identificar, reflexionar, analizar y actuar (Imagen 11):

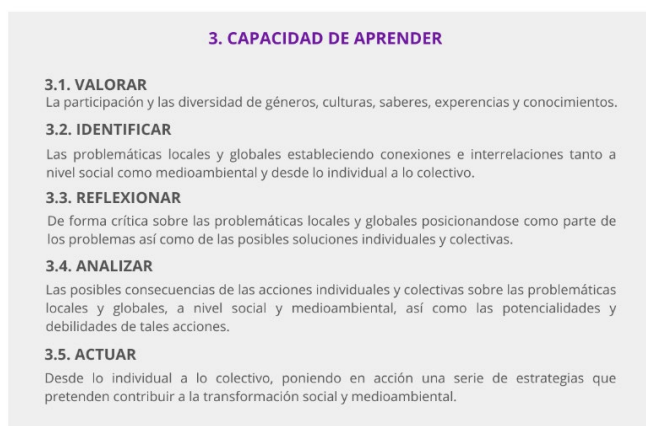


Imagen 11. Capacidad de aprender y atributos para la CGC.
Fuente: Elaboración propia.

Los atributos para el ejercicio de la CGC relacionados con la capacidad de aprender (como estudiantes y profesionales del desarrollo) son: aprender a valorar, identificar, reflexionar, analizar y actuar. Concretamente en el Subproceso 2 en que el alumnado del MCAD-UPV facilitó el proceso de video participativo al alumnado de la Universidad Popular Na Rovella, consideramos que se potenció la capacidad de valorar la diversidad en la facilitación del video participativo “Intangibles”. A partir de la apertura comunicativa y la puesta en práctica del diálogo de saberes con el alumnado de la Universidad Popular Na Rovella (UP), el alumnado del MCAD-UPV tomó conciencia y valoró la diversidad funcional, ya que una de las alumnas de la UP era invidente. Al valorar esta diversidad, el alumnado del MCAD-UPV adaptó el

proceso participativo a las necesidades de la alumna invidente, para que participara como una más y se sintiera incluida en todas las etapas del video participativo. En este caso, entendemos que valorar las diferentes diversidades (género, culturas, saberes, experiencias y conocimientos) permitió que el alumnado del MCAD-UPV tome conciencia de las desigualdades sociales que sufren las personas con capacidades diversas, las mayores y mujeres en la ciudad de Valencia. A partir de la inmersión en la realidad y en el día a día de las alumnas del la UPV, el alumnado del MCAD-UPV aprendió a identificar las problemáticas locales y globales en relación con las formas de vida y comportamientos en la ciudad, estableciendo conexiones e interrelaciones con las problemáticas sociales y medioambientales desde una perspectiva *glocal* y desde lo individual a lo colectivo. Esta puesta en práctica de la apertura comunicativa y del diálogo de saberes contribuyó a que el alumnado aprendiera a reflexionar de forma crítica, posicionándose como parte de los problemas y de las posibles soluciones individuales y desde la acción colectiva. La facilitación de las metodologías participativas y la participación desde el diálogo de saberes también permitió que el alumnado aprendiera a analizar las posibles consecuencias de las acciones y comportamientos individuales y colectivos, así como las potencialidades y debilidades de tales acciones desde una perspectiva ecosocial. Por último, consideramos que todos estos atributos para el ejercicio de la CGC permitieron que el alumnado del MCAD-UPV aprendiera a actuar desde lo individual a lo colectivo, poniendo en acción una serie de estrategias que pretendieron contribuir a la transformación social y medioambiental del barrio Na Rovella.

4.4. Capacidad de transformar

Teniendo en cuenta los anteriores atributos para el ejercicio de la CGC, destacamos aquellos que están relacionados con la capacidad de transformar. Estos atributos son la capacidad de transformar desde el cuerpo al planeta, desde lo individual a lo colectivo, desde lo rural a lo urbano y desde lo local a lo global (Imagen 12).

4. CAPACIDAD DE TRANSFORMAR

4.1. DESDE EL CUERPO AL PLANETA

Y viceversa, siendo consciente de la vulnerabilidad de todos los seres y personas y de la importancia de los cuidados para el sostenimiento de la vida (interdependencia) en el planeta (ecodependencia).

4.2. DESDE LO INDIVIDUAL A LO COLECTIVO

Y viceversa, siendo consciente que la transformación social y medioambiental se produce desde la participación individual y colectiva y en pro del bien común, persiguiendo una sociedad más justa y sostenible para todas y todos.

4.3. DESDE LO RURAL A LO URBANO

Y viceversa, siendo consciente que es necesario transitar hacia modelos de producción y consumo más justos y sostenibles.

4.4. DESDE LO LOCAL A LO GLOBAL

Y viceversa, siendo consciente de las conexiones de las acciones individuales y colectivas y la diversas realidades locales y globales.

Imagen 12. Capacidad de transformar y atributos para la CGC.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de la observación participante en el AA Na Rovella, consideramos que el alumnado del MCAD-UPV amplió su capacidad de transformar desde el cuerpo al planeta, y viceversa, ya que a partir de su participación en los subprocesos tuvo la oportunidad de tomar conciencia sobre la vulnerabilidad de todos los seres y cuerpos, reconociendo la importancia de los cuidados para el sostenimiento de la vida (interdependencia) en el planeta (ecodependencia). El ejercicio de tal atributo se evidencia en los diferentes subprocesos, ya que a lo largo del AA el alumnado del MCAD-UPV a partir de la coproducción de materiales valorados por las personas y actores locales puso en práctica una serie de acciones que pretendieron mejorar la calidad de vida de las personas jóvenes, mayores, con capacidades diversas, migrantes que habitaban el barrio Na Rovella.

Por otro lado, la inmersión en el barrio a lo largo de dos semanas permitió que el alumnado del MCAD-UPV ampliará su capacidad de transformar desde lo individual a lo colectivo, y viceversa. Esta apertura comunicativa con los actores locales y la facilitación de metodologías transformadoras permitió la toma de conciencia del alumnado del MCAD-UPV sobre la importancia de potenciar la participación individual y colectiva en pro del bien común en los procesos de desarrollo y en el diseño y planificación de las políticas públicas. La puesta en práctica del diálogo de saberes y la participación en los espacios colectivos (talleres participativos y devolución pública) potenció que el alumnado conozca el territorio que habita, la ciudad de Valencia, y tome conciencia de las conexiones entre las problemáticas y potencialidades desde lo rural a lo urbano, y viceversa, reconociendo la importancia de transitar hacia modelos de producción y consumo más justos y sostenibles.

En efecto, entendemos que las capacidades de liberación epistémica están relacionadas con las dimensiones de la ECGC. La capacidad de ser y los atributos para el ejercicio de la CGC están directamente relacionados con la dimensión identitaria, la capacidad de hacer con la dimensión política, la capacidad de aprender con la dimensión pedagógica y la capacidad de transformar con la dimensión ecosistémica.

Por último, consideramos que todos estos atributos para el ejercicio de la CGC presentes en las cuatro capacidades para la liberación epistémica potenciadas en el AA Na Rovella permiten que el alumnado del MCAD-UPV se transforme a sí mismo en agente cambio, siendo consciente de las conexiones de las acciones individuales y colectivas a nivel global y facilitando y promoviendo transiciones sociales y medioambientales más justas y sostenibles.

5. CONCLUSIONES

A partir de los atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica y la liberación epistémica potenciados en el alumnado del MCAD-UPV que participó en el Aprendizaje en Acción Na Rovella, consideramos que esta experiencia de innovación educativa contribuye a formar profesionales del desarrollo comprometidos con la Agenda 2030 y a profundizar en la comprensión del ODS 4 que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por un lado, potenciando las cuatro capacidades para la liberación epistémica del alumnado que participa. Y por otro, formando a profesionales socialmente comprometidos y responsables con las principales problemáticas sociales y medioambientales que nos enfrentamos como humanidad en siglo XXI. Además, potencia que estos profesionales sean agentes de cambio y faciliten procesos de desarrollo desde un enfoque participativo, transformador y liberador desde una perspectiva epistémica.

Con respecto a las aportaciones del presente artículo, entendemos que el cruce de las capacidades para la liberación epistémica (Leivas et al. 2020) y los atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica (Boní et al. 2020) pueden contribuir a mejorar las prácticas educativas que pretenden ser transformadoras y las relaciones de la universidad y sociedad en la coproducción de conocimiento. También entendemos que el análisis de las aportaciones del proceso de AA en la ampliación de los atributos de la CGC en el alumnado del MCAD-UPV nos permite mejorar las futuras experiencias educativas y las relaciones entre la Universitat Politècnica de València y los demás actores locales.

Por último, hay que destacar que estos atributos pueden ser potenciados en todas aquellas experiencias educativas, formales y no formales, que pretendan contribuir a la CGC y a la liberación epistémica en los procesos de desarrollo y en la producción de conocimiento junto a actores locales y colectivos vulnerables.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Boní, Alejandra (2014), “Un análisis de los discursos institucionales en la Cooperación y la Educación desde una perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global. Reflexiones a partir del caso español”, *Sinergias*, nº 1, diciembre.
- Boní, Alejandra, Belda-Miquel, Sergio y Carola Tormo-Calabuig (2020), *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Celorio Díaz, Gema (2007), “Educación para el Desarrollo” En Gema Celorio y Alicia López de Munain (Eds.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 124-130) Hegoa: Bilbao/Vitoria.

Freire, Paulo (1973), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores: México.

Freire, Paulo (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós: Barcelona.

Leivas, Monique y Alejandra Boni (2017), “La investigación colectiva para la transformación social hacia la ciudadanía global y el desarrollo sostenible”. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*. p.41-53.

Leivas, Monique, Boni, Alejandra y Montse Mendoza (2017), “Del cuerpo a la ciudad: repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social”. *Revista Kult-Ur*,4(8), 169-190.

Leivas, Monique, Fernández-Baldor, Álvaro, Maicas-Pérez, Marta y Carola Calabuig-Tormo (2020), “A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation”. In *Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*, pp.89-114.

Herrero, Yayo (2013), “Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible”. *Revista de Economía Crítica*,16. 278-307.

Keywords: capabilities for epistemic liberation, critical global citizenship, Learning in Action, Paulo Freire

Sumario: Introducción; 1. Aproximación Freiriana a las capacidades para la liberación epistémica; 2. Atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica; 3. Aprendizaje en Acción UPV: una práctica educativa para la liberación epistémica; 4. Atributos de la CGC para la liberación epistémica; 5. Conclusiones; 6. Bibliografía.

Summary: Introduction; 1. Freirian approach to the capabilities for epistemic liberation; 2. Attributes for the exercise of critical global citizenship; 3. Learning in Action UPV: an educational practice for epistemic liberation; 4. Attributes of the CGC for epistemic liberation; 5. Conclusions; 6. Bibliography.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de coronavirus, la humanidad se encuentra inmersa en plena crisis climática y económica. Lo que nos recuerda la importancia de abordar la salud global desde una perspectiva integral, transdisciplinaria y a partir de “una práctica pedagógica ético-política” (Boní *et al.*, 2020: 64). Una educación superior que forme a profesionales capaces de comprender las conexiones de las principales problemáticas sociales y medioambientales, desde una perspectiva crítica y *glocal* (local y global). Profesionales que actúen por el bien común, ofreciendo soluciones individuales y colectivas y facilitando las diferentes transiciones sociales y medioambientales necesarias para asegurar la sostenibilidad de la vida en el planeta. Como plantea Yayo Herrero (2013) para transitar hacia una sociedad más justa y sostenible “es indispensable establecer consensos sobre qué es lo que no funciona bien en nuestras sociedades, cómo hemos llegado a esta situación y cómo podríamos cambiar” (p. 279).

Para el pedagogo Paulo Freire (1990) la educación (universitaria, secundaria, primaria y la alfabetización de adultos) es un acto político que desde una perspectiva progresista y liberadora “se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva. Es por tanto una educación política” (p.133). Esta perspectiva transformadora de la educación se enmarca en la educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpCG). Una educación entendida como “práctica social crítica, que entiende el currículo como un producto cultural, ideológico y social que puede ser transformado” (Leivas y Boní, 2017:45). Su objetivo es formar ciudadanos autónomos, con espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable (Celorio, 2007; Boní, 2014).

A partir de la práctica transformadora, Boní *et al.* (2020) consideran que la EpCG ha evolucionado hacia un paradigma crítico, entendida como una “práctica que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma” (p.44). En su obra identifican una serie de atributos (conocimientos, habilidades y valores) para el ejercicio de la Ciudadanía

Global Crítica (CGC) que se expanden en las personas que participan en las prácticas educativas (formales e informales) orientadas a la transformación social.

Esta perspectiva de la CGC y sus atributos nos permiten analizar y reflexionar sobre la práctica de innovación educativa “Aprendizaje en Acción Na Rovella” (AA) impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (UPV). Para Leivas *et al.* (2020) esta experiencia de inmersión del alumnado en una realidad concreta de la ciudad de Valencia junto a diferentes actores locales potencia la ampliación de cuatro capacidades para la liberación epistémica: la capacidad de ser, la capacidad de hacer, la capacidad de aprender y la capacidad de transformar. Estas capacidades han sido formuladas desde una perspectiva freiriana de la justicia epistémica en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad.

En este sentido, el presente artículo pretende identificar a nivel teórico aquellos atributos para el ejercicio de la CGC relacionados con las capacidades para la liberación epistémica que son potenciadas en el alumnado que participó en la experiencia AA Na Rovella. En los siguientes apartados profundizamos en las cuatro capacidades para la liberación epistémica y los atributos para el ejercicio de la CGC. Posteriormente, definimos la estrategia metodológica de corte cualitativo y caracterizamos el caso de estudio de AA Na Rovella. A continuación, exploramos e identificamos los atributos de la CGC relacionados con las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar. Por último, se presentan las conclusiones en torno al rol de las universidades en la liberación epistémica y para profundizar en la comprensión del objetivo 4 de la Agenda 2030 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

1. APROXIMACIÓN FREIRIANA A LAS CAPACIDADES PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA

Desde una perspectiva de la educación liberadora propuesta por el pedagogo Paulo Freire, Leivas *et al.* (2020) identifican cuatro capacidades para la liberación epistémica que han sido potenciadas en el alumnado del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (UPV) en el marco del proceso participativo “Aprendizaje en Acción Na Rovella” (AA). A partir de la inmersión en la realidad local, específicamente en barrios históricamente marginados y junto a colectivos y organizaciones sociales, el alumnado tiene la oportunidad de ampliar sus capacidades para la liberación epistémica: la capacidad de ser, hacer, aprender y transformar (Leivas *et al.*, 2020). El AA es una experiencia de innovación educativa que pretende potenciar una formación transformadora, la extensión universitaria liberadora y la investigación participativa junto a actores locales de la ciudad de Valencia.

Para las autoras, la capacidad de ser “es la oportunidad de reconocerse como ser con experiencias, saberes y capacidades para hacer, aprender y transformar” (Leivas

et al., 2020:94). Esta capacidad es la puesta en práctica de la rehumanización del ser en los procesos sociales y educativos. Esta participación permite la toma de conciencia sobre los procesos históricos de opresión e injusticias sociales y epistémicas desde una perspectiva *glocal* (Imagen 1).

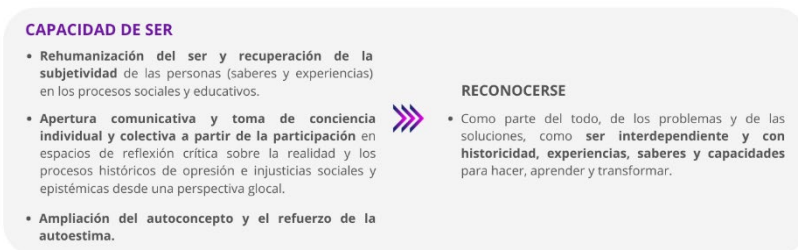


Imagen 1. Capacidad de ser para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

A partir de la Imagen 1, entendemos que esta capacidad de ser permite reconocerse “(...) como parte del todo, de los problemas, pero también de las soluciones (...) como ser interdependiente y con historicidad” (p.94). En palabras de Paulo Freire (1973) el humanismo y la educación liberadora rechaza el optimismo ingenuo, pero es esperanzadamente crítico entendiendo que:

“(...) los hombres [y mujeres] pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo (...) pueden superar la situación en *que están siendo* un casi *no ser*, y pasan a ser un estar *siendo* en búsqueda de un ser más” (p.4).

Como expresa el pedagogo, estamos en continuo proceso de transformación y de rehumanización, en que la capacidad de hacer y rehacer desde la práctica de la acción-reflexiva individual y colectiva nos permite transformar el mundo. Para Leivas *et al.* (2020) la capacidad de hacer es la oportunidad de participar activamente en los procesos de coproducción de conocimiento y comunicar saberes y experiencias a partir del uso de metodologías participativas transformadoras (Imagen 2).

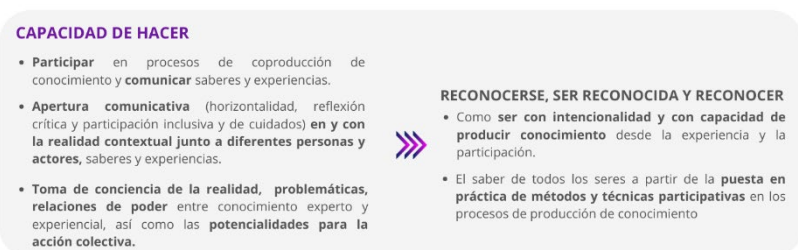


Imagen 2. Capacidad de hacer para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

Esta ampliación de la capacidad de hacer permite fortalecer la capacidad de ser (reconocerse como ser con conocimientos y experiencias), ser reconocida por las demás personas como productora de conocimiento válido y a la vez reconocer a las demás personas y valorar sus conocimientos y saberes. Tal como afirma Freire (1973) esta capacidad de hacer es compartida a partir de la apertura comunicativa con otras personas junto a una realidad concreta:

“El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un "pienso" sino un "pensamos". Es el "pensamos" que establece el "pienso", y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación” (p.74-75).

En este caso, a partir de la coparticipación y la comunicación entre diferentes actores sobre una realidad concreta se potencia la capacidad de hacer desde el reconocimiento mutuo de los diferentes saberes, conocimientos y experiencias necesarios para transitar hacia una sociedad más justa y sostenible. Profundizando en el pensamiento de Freire (1990), comprendemos las interrelaciones e interdependencias que se producen entre las capacidades de ser y hacer:

“Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad. En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad y por ende se les prohíbe ser” (p.70).

Según Leivas *et al.* (2020) estas dos capacidades refuerzan la capacidad de aprender de las personas que participan en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento que persiguen la liberación epistémica y la transformación social y medioambiental. Las autoras definen la capacidad de aprender como la oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje, tomando consciencia y buscando superar las relaciones de poder existentes entre el conocimiento experto y el experiencial (Imagen 3):

CAPACIDAD DE APRENDER

- Participar activamente en el proceso de aprendizaje.
- Apertura comunicativa entre alumnado-profesorado y en la realidad para aprender de las demás personas y actores locales.
- Toma de conciencia crítica sobre la realidad y reconocimiento de la capacidad de transformarla desde la acción colectiva.

RECONOCIMIENTO

- Apuesta por superar las relaciones de poder entre educador y educando y potenciar relaciones horizontales y la recuperación de las subjetividades, saberes y experiencias de las personas en los procesos educativos.
- Puesta en práctica del diálogo de saberes con el fin de descodificar el saber, aprender desde la colectividad y re-codificar el saber desde la razón compartida.



Imagen 3. Capacidad de aprender para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

Este aprendizaje sobre el contexto local se produce a partir de la puesta en práctica del diálogo de saberes entre las personas que participan, con el objetivo de descodificar el saber y recodificarlo desde la razón compartida (Leivas *et al.*, 2020). A partir de Freire (1973) consideramos que la capacidad de aprender es potenciada por la práctica del diálogo y el reconocimiento de la capacidad de transformar desde la acción colectiva:

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres [y mujeres] que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (p.46).

Desde tal perspectiva, la capacidad de transformar (Imagen 4) es entendida como la puesta en práctica de las demás capacidades para la liberación epistémica, ya que permiten:

“(…) el desarrollo de acciones y productos que recogen la diversidad de voces, saberes y prácticas y proponen soluciones individuales y colectivas para visibilizar, afrontar y superar las problemáticas sociales y medioambientales a nivel local y global” (Leivas *et al.*, 2020: 95).



Imagen 4. Capacidad de transformar para la liberación epistémica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020: 94-95).

En este sentido, entendemos la capacidad de transformar como la puesta en práctica de la agencia individual y colectiva, que se alcanza desde la concienciación propuesta por Freire (1973). Para el pedagogo la concientización es un proceso de inter-concientización potenciado por la inserción crítica en la realidad:

“(…) que permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres [y mujeres]. La de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanicen.” (1973: 39-40).

A partir del pensamiento de Freire y de las aportaciones de Leivas *et al.* (2020), entendemos que las cuatro capacidades para la liberación epistémica están interrelacionadas y son interdependientes. Estas capacidades se refuerzan

mutuamente en un proceso cíclico que potencia procesos de agencia individual y colectiva (Imagen 5):



Imagen 5. Capacidades para la liberación epistémica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* (2020:94-95).

En el siguiente apartado profundizamos en los atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica propuesta por Boni *et al.* (2020) y sus relaciones con las capacidades para la liberación epistémica.

2. ATRIBUTOS PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL CRÍTICA

Para Boni *et al.* (2020) los atributos son entendidos como aquellas características deseables para el ejercicio de la CGC, entendida como “la práctica que permite tomar conciencia de la realidad y capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma” (Boni *et al.*, 2020) y poder transformarla. Las autoras destacan que las prácticas educativas para la CGC están compuestas por cuatro dimensiones (Imagen 6): la política, entendida como la participación activa y responsable; ecosistémica, reconociendo la interdependencia de la vida; identitaria, reconociendo y apreciando la diferencia y; la pedagógica, buscando superar las relaciones de poder que perpetúan el empobrecimiento, la opresión, la inseguridad y la desigualdad desde una perspectiva local y global (Boni *et al.*, 2020).



Imagen 6. Dimensiones de la CGC.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* 2020.

Desde tal posicionamiento, las autoras proponen tres tipos de atributos: conocimiento e información, actitudes basadas en valores y habilidades. La siguiente Tabla 1 recoge los atributos en conocimiento e información (del A al J):

CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN	
Conocer y comprender	
A	Las desigualdades e injustas y sus causas, dentro de las sociedades y entre ellas, así como del conocimiento de las necesidades y de los derechos humanos, sobre todo de las personas más empobrecidas.
B	Los mecanismos del sistema capitalista por los cuales los grupos y las clases dominantes reproducen las estructuras que están en la base de la desigualdad.
C	Las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre países, así como en el seno de las sociedades, desde una perspectiva que reconoce las asimetrías y la dependencia de los grupos subalternos respecto a los dominantes.
D	La propia identidad y de las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de otras personas pueden enriquecer la nuestra. Es necesario comprender y desmontar los propios privilegios y los de los demás.
E	Los límites del crecimiento, las amenazas del modelo capitalista de producción para la sostenibilidad de la vida y las conexiones entre insostenibilidad y las distintas formas de opresión Entendimiento de la ecoddependencia y la interdependencia.
F	Las consecuencias de nuestros propios actos y relaciones en distintos ámbitos: privado, laboral, comunitario o público: como consumidora, como parte de un sistema de producción, como miembro de una familia o de una comunidad.
G	El significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanas globales y de las propuestas políticas para su realización.
H	El potencial transformador de los colectivos organizados en torno a las distintas formas de opresión. Conocimiento del poder de la organización social y la participación popular para revertir las situaciones de opresión.
I	Las desigualdades de género causadas por el sistema patriarcal y cómo producir cambios para lograr la equidad de género.
J	La naturaleza de los conflictos y cómo manejarlos constructivamente.

Tabla 1. Atributos de la CGC en cuanto a conocimiento e información.
Fuente: Elaboración propia a partir de Boni *et al.* (2020: 51).

Para las autoras, estos atributos “tienen que ver con una comprensión amplia de la realidad, de una conciencia global que se lleva a cabo desde lo local, de una responsabilidad como ciudadanos globales, de actuar para mejorar la realidad, así como de una comprensión de la diversidad” (Boni *et al.*, 2020).

A partir de tales atributos, entendemos que estos están relacionados principalmente con la dimensión política de la CGC, siendo el atributo D de tipo identitaria y el E ecosistémica. A continuación, la Tabla 2 recoge los atributos de la CGC en doce actitudes en valores. Según las autoras (Boni *et al.*, 2020) estas actitudes basadas en valores se refieren:

“a la mirada y la conciencia crítica de la realidad (...), a una actitud de sensibilizar y concienciar a la ciudadanía, a un compromiso para cambiar la realidad injusta y desigual

y a la lucha por los derechos, incluyendo los de personas con las que no se tienen un vínculo directo” (p.51).

ACTITUDES BASADAS EN VALORES	
1	Respeto y conocimiento por el entorno y la vida dentro de él.
2	Voluntad de considerar a las futuras generaciones y actuar de forma responsable.
3	Empatía y sensibilidad hacia los sentimientos, emociones, necesidades y vidas de otras personas en el mundo. Sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos.
4	Identidad y autoestima, sentimiento de la propia valía e individualidad. Reconocimiento de la capacidad transformadora que hay en las situaciones de opresión para generar cambios estructurales.
5	Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver los conflictos de manera no violenta.
6	Conciencia crítica e actitud investigadora y no conformista.
7	Compromiso con la justicia social y la equidad. Interés y preocupación por los temas globales. Disposición para trabajar para un mundo más justo. Compromiso concreto con los colectivos y personas en situación de mayor opresión.
8	Voluntad de posicionarse y exponerse en las situaciones que lo requieran en favor de la justicia y para eliminar situaciones de desigualdad.
9	Predisposición al diálogo desde el reconocimiento y el respeto.
10	Sentido de que se puede tener un impacto en la vida de las demás. Optimismo hacia la transformación social.
11	Participación y compromiso con organizaciones y colectivos como forma fundamental para la transformación social.
12	Actitud de evitar el silencio y la inacción ante situaciones de opresión y desigualdades en todos los ámbitos de la vida.

Tabla 2. Atributos de la CGC en cuanto a actitudes basadas en valores.

Fuente: Elaboración propia a partir de Boni *et al.* 2020.

A partir de la Tabla 2, entendemos que estos atributos también están relacionados principalmente con la dimensión política, siendo el 1 de tipo ecosistémica, el 3, 6 y 9 de tipo pedagógica y el 4 identitario. Por último, las autoras identifican once atributos relacionados con “el desarrollo de habilidades propias de la ciudadanía activa (Tabla 3 - del a al k):

HABILIDADES	
Capacidad de	
a	Empatizar y escuchar.
b	Negociar y llegar a compromisos.
c	Influir en otras personas de forma responsable y guiada por el principio de justicia.
d	Ejercer un liderazgo colaborativo, inclusivo y democrático.
e	Participar de manera comprometida, respetuosa y responsable en procesos colectivos.
f	Analizar la realidad y los contextos sociales y políticos, de posicionarse ante los mismos y actuar para transformar sus aspectos injustos.
g	Comunicar y colaborar con otras personas de manera cooperativa.
h	Emplear la voz de manera responsable, deliberar e intercambiar.
i	Imaginar y realizar proyectos orientados al bien común.
j	Identificar las propias situaciones de privilegio y actuar para transformarlas.
k	Analizar las consecuencias de los propios actos en distintos ámbitos de la vida.

Tabla 3. Atributos de la CGC en cuanto a habilidades.
Fuente: Elaboración propia a partir Boni *et al.* 2020.

Las autoras destacan que estos atributos son entendidos como capacidades y están relacionados con “(...) la cooperación, el trabajo en equipo, la reflexividad, la escucha y la propuesta y orientación al bien común” (Boni *et al.*, 2020:51). En este sentido, consideramos que estos atributos están más relacionados con la dimensión pedagógica, siendo la C, F y la J de tipo política y la K ecosistémica.

A partir de tales atributos para el ejercicio de la CGC propuestos por Boni *et al.* (2020), entendemos que hay una fuerte alineación con las capacidades para la liberación epistémica que son potenciados por prácticas, valores y habilidades aprendidas y expandidas en los procesos educativos orientados a la transformación social y medioambiental. A continuación, presentamos la estrategia metodológica utilizada en este artículo y caracterizamos el caso de estudio.

3. APRENDIZAJE EN ACCIÓN UPV: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA

Primero, es importante destacar que este artículo se enmarca en una investigación más amplia, desarrollada en el marco de la tesis doctoral de la primera autora, sobre las aportaciones de experiencias educativas transformadoras a las capacidades para la liberación epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre la universidad-sociedad. En el marco del trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas, talleres participativos, evaluaciones colectivas tanto al alumnado como al profesorado y actores que participaron en las cinco experiencias de AA realizadas en diferentes barrios de la ciudad de Valencia. No obstante, el presente artículo no explorará tales resultados, sino que pretende ser una aportación al marco analítico de las capacidades para la liberación epistémica y los atributos de la CGC.

La estrategia metodológica utilizada es de corte cualitativo, a partir de la revisión de literatura con relación a las capacidades para la liberación epistémica potenciadas en el proceso de “Aprendizaje en Acción Na Rovella” (AA Na Rovella) y los atributos para el ejercicio de la CGC. Para el análisis e identificación de los atributos para el ejercicio de la CGC que están relacionados con las cuatro capacidades para la liberación epistémica, se emplea la observación participante como impulsoras, docentes y facilitadoras de la experiencia de innovación educativa AA que será presentada a continuación.

El AA es una experiencia de innovación educativa que consiste en la inmersión del alumnado (25 alumnos y alumnas del Sur y Norte global) del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCD-UPV) en una realidad concreta junto a diferentes actores locales de la ciudad de Valencia. La primera iniciativa surgió en el curso 2016-2017 y se desarrolló en el barrio de Benicalap. Esta experiencia piloto permitió sentar las bases en los tres ejes que

orientan actualmente esta práctica educativa transformadora. Estos ejes son: la formación transformadora, la extensión universitaria liberadora y la investigación participativa. A lo largo de dos semanas el alumnado del MCAD-UPV facilita subprocesos participativos a partir de metodologías transformadoras, tales como video participativo, cartografía social, fototovo, entre otras, junto a organizaciones, instituciones educativas y colectivos sociales vulnerables.

Es importante destacar que el AA refuerza la trayectoria del MCD-UPV en potenciar una formación transformadora. Una formación centrada en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje y agente de cambio comprometido con la transformación social y medioambiental desde una perspectiva local y global. Esta apuesta por el aprendizaje desde la práctica reflexiva y la acción colectiva se materializa por la inmersión del alumnado en una realidad concreta, con actores y problemáticas reales. Este contexto formativo posibilita que el alumnado desarrolle competencias y habilidades de trabajo en equipo, facilitación de procesos y metodologías participativas, además de potenciar la toma de conciencia sobre las conexiones entre las problemáticas estructurales desde una perspectiva *global*.

Por otro lado, el AA también es una apuesta por la extensión universitaria liberadora en la UPV, con el fin de mejorar las relaciones y los procesos de producción de conocimiento entre la universidad y la sociedad. El AA posibilita que el alumnado desarrolle habilidades a partir de la práctica junto a actores locales que están luchando por una sociedad más justa y sostenible. A la vez, por su carácter formativo, esta experiencia potencia que el alumnado establezca conexiones teóricas y prácticas en los procesos de coproducción de conocimiento. No obstante, es importante destacar que esta perspectiva liberadora de la extensión universitaria entiende que la educación “es comunicación, es diálogo; en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973:77).

A partir de la investigación participativa el alumnado facilita metodologías transformadoras a los actores locales (organizaciones, instituciones educativas y colectivos sociales). El equipo multidisciplinar de docentes y estudiantes de doctorado facilita los conocimientos teóricos y prácticos para la facilitación de los subprocesos participativos que están enmarcados en el AA. Estos subprocesos pretenden conocer y visibilizar las principales problemáticas sociales y medioambientales del territorio, facilitando la coproducción de posibles soluciones individuales y colectivas a tales problemáticas a partir de metodologías transformadoras. Estos materiales coproducidos son valorados por las personas que participan y buscan reforzar la denuncia social y la incidencia política de los actores locales, además de proponer mejoras en el diseño y la planificación de las políticas públicas.

Estos ejes se han visto fortalecidos a lo largo de las cinco experiencias de AA realizadas en los últimos cursos académicos. Por esta razón, entendemos el AA como un proceso educativo que se adapta a las reales necesidades de los actores locales y

mejora continuamente su práctica a partir de los aprendizajes que surgen en cada experiencia formativa junto al alumnado y las personas que participan en proceso participativo que se desarrolla en cinco etapas (Imagen 7):



Imagen 7. Etapas del AA Na Rovella.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* 2020.

En la etapa 1 se forman los subprocesos participativos que se organizan a partir del trabajo en equipo, en grupos de 4-5 personas junto a un o diferentes actores locales, con el fin de conocer el contexto y facilitar un diagnóstico social participativo. La etapa 2 consiste en poner en práctica técnicas de planificación participativa que permitan orientar el proceso y definir las metodologías participativas más apropiadas a las necesidades y acciones de los actores locales. La etapa 3 es la puesta en práctica de la facilitación de las metodologías transformadoras y la coproducción de conocimiento de los materiales entre el alumnado y los actores locales. En la etapa 4 los diferentes subprocesos (4 – 5 grupos) organizan un espacio de devolución pública de los materiales coproducidos a los actores locales y personas del barrio. La etapa 5 es la evaluación colectiva que se realiza como cierre del proceso formativo, tanto del AA como del primer año del MCD-UPV, con el objetivo de reflexionar de forma crítica y autocrítica sobre las potencialidades y obstáculos del proceso, aprender de ello a nivel individual y colectivo y mejorar la práctica educativa a nivel docente, como posgraduación y universidad politécnica. A continuación, se presenta la experiencia de AA Na Rovella, su objetivo, los actores que participaron, los subprocesos facilitados por el alumnado del MCAD-UPV y las metodologías y técnicas participativas facilitadas (Imagen 8).

2018-2019	Actores	Subprocesos	Metodología y técnicas
Na Rovella			
TEJIENDO VOCES EN EL BARRIO NA ROVELLA			
Potenciar procesos de agencia del alumnado del MCA-UPV y de los demás actores participantes para poder alcanzar a largo plazo la transformación social del barrio Na Rovella.	IES Jordi Sant Jordi	SubP1 - Nos quitan lo que somos	Fotovoz
	Universitat Popular Na Rovella	SubP2 - Intangibles	Video Participativo
	Centro de Jóvenes Taleia	SubP3 - Diana de redes	Diagnóstico social participativo
	Otros actores	SubP4- Mapeo de Iniciativas ciudadanas	Mapeo colectivo

Imagen 8. Experiencias de AA Na Rovella.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leivas *et al.* 2020.

El AA Na Rovella pretendió fortalecer los procesos de agencia del alumnado y de los actores locales para potenciar la transformación social y medioambiental del barrio. La inmersión del alumnado en la realidad del barrio por dos semanas junto a los diferentes actores permitió la coproducción de diferentes materiales: exposición fotográfica “Nos quitan lo que somos” coproducida junto al alumnado de 3ºESO del Instituto Jordi Sant Jordi (Subproceso 1); video participativo “Intangibles” junto a alumnado intergeneracional de la Universidad Popular Na Rovella (Subproceso 2); diagnóstico social participativo de las relaciones locales y globales que mantienen las mujeres madres migrantes de los jóvenes que participan en el Centro de Jóvenes Taleia, de la Fundación ADSIS (Subproceso 3); y mapeo colectivo de iniciativas ciudadanas en que participaron diferentes actores locales del barrio Na Rovella (Subproceso 4).

En el siguiente apartado se exploran los atributos para el ejercicio de la CGC en relación con las cuatro capacidades para la liberación epistémica que se han visto potenciadas en el alumnado que participó en la experiencia de AA Na Rovella y que están relacionados con las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar.

4. ATRIBUTOS DE LA CGC PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA

Partiendo de las cuatro capacidades para la liberación epistémica propuestas por Leivas et al. (2020) y los atributos para el ejercicio de la CGC (Boni et al. 2020), identificamos 22 atributos potenciados en el alumnado del MCAD-UPV que participó en la experiencia “Tejiendo voces en Na Rovella”. Estos atributos para el ejercicio de la CGC están relacionados con las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar y serán explorados a continuación.

4.1. Capacidad de ser

En cuanto a la capacidad de ser, entendemos que en el proceso de AA Na Rovella el alumnado del MCAD-UPV tiene la oportunidad de ser y reconocerse como una persona y profesional del desarrollo con experiencias, conocimientos y saberes. La puesta en práctica del reconocimiento de la capacidad de ser del alumnado del MCAD-UPV como productores de conocimiento válido y valioso por parte del profesorado, potencia la ampliación de las capacidades de hacer, aprender y transformar de las alumnas y alumnos que participan.

A partir de la observación participante, entendemos que la inmersión en el barrio Na Rovella a lo largo de dos semanas junto a diferentes actores locales permite la puesta en práctica de los conocimientos teóricos y prácticos en cuanto a la facilitación de procesos participativos orientados al cambio y la transformación social y medioambiental. Consideramos que esta apertura comunicativa con el barrio y los demás actores locales posibilita la participación del alumnado y la toma de conciencia sobre los procesos históricos de opresión e injusticias sociales y epistémicas que se

producen a nivel local y sus conexiones con las problemáticas globales. Esta capacidad de ser puesta en práctica, a partir de la apertura comunicativa con los actores locales, permite que el alumnado se reconozca a sí mismo como ser interdependiente, con historicidad, así como la ecodependencia de los seres humanos con la naturaleza. Desde tal perspectiva, consideramos que la participación en el AA Na Rovella permite que el alumnado del MCAD-UPV desarrolle cuatro atributos para el ejercicio de la CGC que están relacionados con la capacidad de ser (Imagen 9):

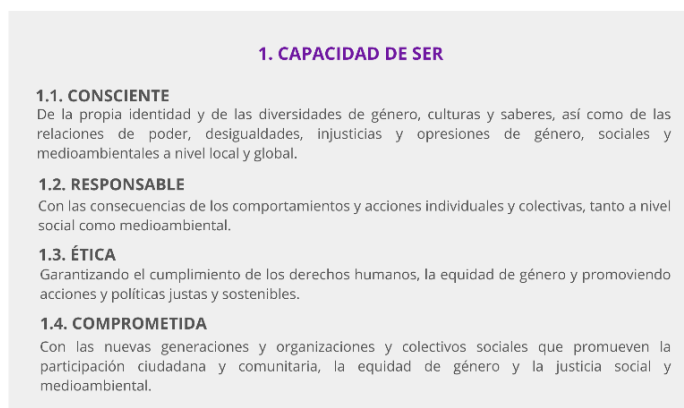


Imagen 9. Capacidad de ser y atributos para la CGC.

Fuente: Elaboración propia.

Estos atributos de la CGC son la capacidad de reconocerse a sí mismo como persona y profesional consciente, responsable, ética y comprometida. Es por ello, que entendemos que la inmersión del alumnado junto a los actores locales fortalece su capacidad de ser consciente de la propia identidad y de las diversidades de género, culturas y saberes, así como de las relaciones de poder, desigualdades, injusticias y opresiones de género, sociales y medioambientales desde una perspectiva *glocal*. Esta toma de conciencia sobre la realidad local potencia que el alumnado se reconozca y actúe de forma responsable, teniendo en cuenta las consecuencias de sus comportamientos y acciones individuales y colectivas, desde una perspectiva ecosocial. El fortalecimiento de estos atributos posibilita que el alumnado se reconozca como una persona y profesional comprometida con las nuevas generaciones, organizaciones y colectivos sociales que promueven la participación ciudadana y comunitaria, la equidad de género y la justicia social y medioambiental a nivel *glocal*.

Entendemos que estos cuatro atributos se han visto potenciados en las alumnas del MCAD-UPV que han participado en el Subproceso 1 que consistió en la facilitación del proceso de fotovoz y la coproducción de la exposición fotográfica “Nos quitan lo que somos”. La inmersión de las alumnas del MCAD-UPV en la

huerta valenciana junto a jóvenes estudiantes de 3ºESO les permitió tomar conciencia de las problemáticas sociales y medioambientales en torno a la producción local y agroecológica de alimentos en la ciudad de Valencia. Esta toma de conciencia potencia que sean personas y futuras profesionales conscientes y responsables con las consecuencias de sus comportamientos y acciones en cuanto al consumo, la producción de alimentos y las desigualdades sociales y medioambientales de la vida rural en el entorno urbano. También les permitió establecer conexiones entre los cuerpos y los demás territorios que habitamos como seres interdependientes y ecodependientes. Como facilitadoras del proceso de fotovoz junto al alumnado de la ESO, han fortalecido su práctica y ética profesional en cuanto a garantizar la participación inclusiva de las y los jóvenes en los procesos educativos, la equidad de género y la promoción de acciones y políticas más justas y sostenibles relacionadas con el consumo y la producción local de alimentos agroecológicos. Las acciones que facilitaron en el barrio y en el IES en torno al proceso de fotovoz potencian que sean personas y profesionales comprometidas con la participación de las nuevas generaciones y actores locales en los procesos de desarrollo y en el diseño y planificación de políticas públicas. En definitiva, a partir del Subproceso 1 consideramos que la participación en el proceso de AA Na Rovella fue una oportunidad para que las alumnas del MCAD-UPV se reconozcan como protagonistas de su propio aprendizaje y como personas y profesionales capaces de ser, hacer, aprender y transformar.

4.2. Capacidad de hacer

Entendemos que la capacidad de ser es potenciada por la capacidad de hacer (participar activamente en el AA y sus subprocesos). Esta participación en procesos de coproducción de conocimiento entre la universidad y la sociedad permite que el alumnado del MCAD-UPV sea reconocido por sus compañeras y por los demás actores como profesionales y sujetas de conocimiento valioso en la facilitación de las metodologías participativas transformadoras. A la vez, permite que el alumnado del MCAD-UPV reconozca los conocimientos, saberes y experiencias de los demás actores locales y docentes como conocimientos válidos y significativos para la transformación social.

A partir de la facilitación de las metodologías participativas junto a los actores locales el alumnado del MCAD-UPV pone en práctica su capacidad de hacer (como profesionales del desarrollo), desarrollando nueve atributos para el ejercicio de la CGC que están relacionados con la capacidad de hacer. Estos atributos son hacer respetando, reconociendo, escuchando, empatizando, imaginando, participando, comunicando, negociando y solucionado (Imagen 10).

Estos atributos consisten en facilitar los subprocesos participativos respetando la diversidad cultural y de los diferentes territorios que habitan las personas que participan, desde el cuerpo al planeta. Concretamente en el Subproceso 3

(Diagnóstico social participativo) el alumnado puso en práctica la capacidad de hacer respetando la diversidad cultural de las mujeres madres migrantes, a partir de la toma de conciencia de las relaciones de apoyo mutuo que mantienen a nivel local y con sus familias del Sur Global. Esta capacidad de hacer también les permitió reconocer sus privilegios como estudiantes universitarias desde una perspectiva interseccional (blancas, jóvenes, eurocéntricas, etc.), así como sus habilidades sociales y profesionales para comunicarse con las personas y actores locales (lenguaje, vocabulario, conocimientos teóricos y prácticos, etc.).

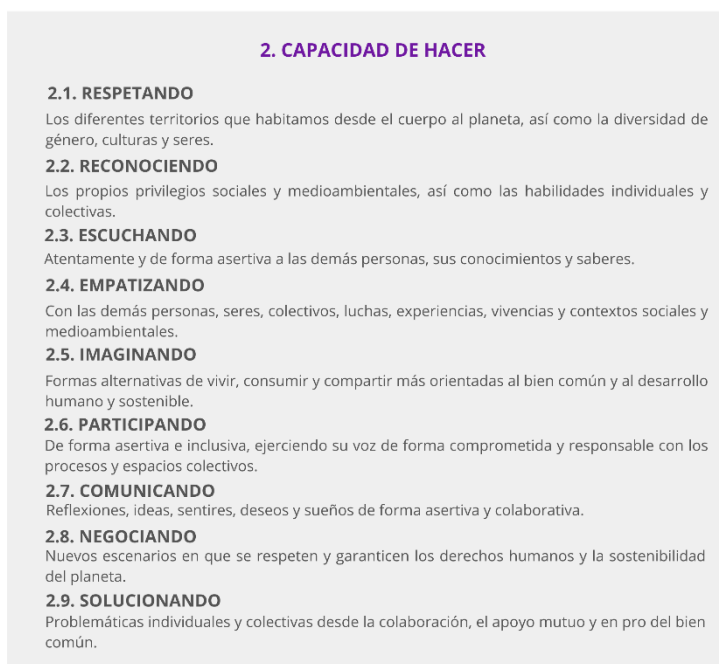


Imagen 10. Capacidad de hacer y atributos para la CGC.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la puesta en práctica de la apertura comunicativa del alumnado del MCAD-UPV en el Subproceso 4 que consistió en la facilitación de talleres de mapeo de iniciativas ciudadanas con diferentes actores del barrio Na Rovella, permitió que el alumnado escuchara de forma atenta y asertiva las experiencias y conocimientos de las personas que participan, empatizando con estas personas y actores e imaginando futuros escenarios y formas alternativas de vivir, consumir, compartir y actuar desde la acción colectiva. También posibilitó que el alumnado del MCAD-UPV ejerciera una participación más inclusiva y asertiva y desde el diálogo de saberes, comunicando sus reflexiones, ideas, sentires y deseos de cambio de forma asertiva y colaborativa. La puesta en práctica de la facilitación de las metodologías

participativas también potenció que el alumnado expandiera su capacidad de hacer negociando, tanto en el trabajo en equipo como con los actores locales. La inmersión a lo largo de dos semanas y la participación en las etapas del AA, especialmente en la devolución pública, fortaleció la capacidad de hacer del alumnado buscando y proponiendo soluciones individuales y colectivas junto a los actores locales a las problemáticas sociales y medioambientales del barrio Na Rovella, a partir de la colaboración, el apoyo mutuo y en pro del bien.

4.3. Capacidad de aprender

Teniendo en cuenta que las capacidades de ser y hacer contribuyen a la capacidad de aprender, entendemos que la participación del alumnado del MCAD-UPV en los subprocesos de AA Na Rovella contribuyen al fortalecimiento de cinco atributos para el ejercicio de la CGC. Estos atributos son la capacidad de aprender a valorar, identificar, reflexionar, analizar y actuar (Imagen 11):

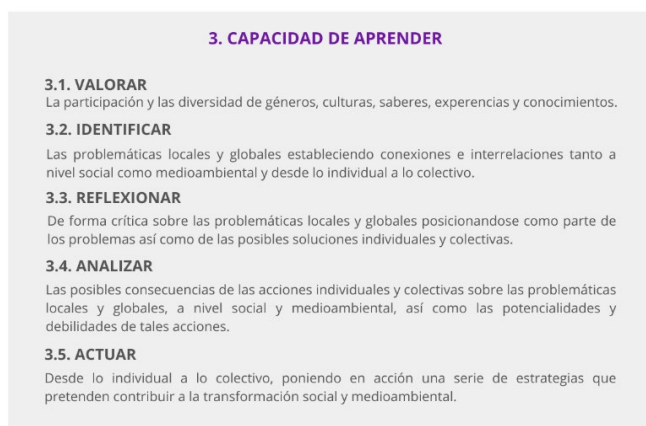


Imagen 11. Capacidad de aprender y atributos para la CGC.
Fuente: Elaboración propia.

Los atributos para el ejercicio de la CGC relacionados con la capacidad de aprender (como estudiantes y profesionales del desarrollo) son: aprender a valorar, identificar, reflexionar, analizar y actuar. Concretamente en el Subproceso 2 en que el alumnado del MCAD-UPV facilitó el proceso de video participativo al alumnado de la Universidad Popular Na Rovella, consideramos que se potenció la capacidad de valorar la diversidad en la facilitación del video participativo “Intangibles”. A partir de la apertura comunicativa y la puesta en práctica del diálogo de saberes con el alumnado de la Universidad Popular Na Rovella (UP), el alumnado del MCAD-UPV tomó conciencia y valoró la diversidad funcional, ya que una de las alumnas de la UP era invidente. Al valorar esta diversidad, el alumnado del MCAD-UPV adaptó el

proceso participativo a las necesidades de la alumna invidente, para que participara como una más y se sintiera incluida en todas las etapas del video participativo. En este caso, entendemos que valorar las diferentes diversidades (género, culturas, saberes, experiencias y conocimientos) permitió que el alumnado del MCAD-UPV tome conciencia de las desigualdades sociales que sufren las personas con capacidades diversas, las mayores y mujeres en la ciudad de Valencia. A partir de la inmersión en la realidad y en el día a día de las alumnas del la UPV, el alumnado del MCAD-UPV aprendió a identificar las problemáticas locales y globales en relación con las formas de vida y comportamientos en la ciudad, estableciendo conexiones e interrelaciones con las problemáticas sociales y medioambientales desde una perspectiva *glocal* y desde lo individual a lo colectivo. Esta puesta en práctica de la apertura comunicativa y del diálogo de saberes contribuyó a que el alumnado aprendiera a reflexionar de forma crítica, posicionándose como parte de los problemas y de las posibles soluciones individuales y desde la acción colectiva. La facilitación de las metodologías participativas y la participación desde el diálogo de saberes también permitió que el alumnado aprendiera a analizar las posibles consecuencias de las acciones y comportamientos individuales y colectivos, así como las potencialidades y debilidades de tales acciones desde una perspectiva ecosocial. Por último, consideramos que todos estos atributos para el ejercicio de la CGC permitieron que el alumnado del MCAD-UPV aprendiera a actuar desde lo individual a lo colectivo, poniendo en acción una serie de estrategias que pretendieron contribuir a la transformación social y medioambiental del barrio Na Rovella.

4.4. Capacidad de transformar

Teniendo en cuenta los anteriores atributos para el ejercicio de la CGC, destacamos aquellos que están relacionados con la capacidad de transformar. Estos atributos son la capacidad de transformar desde el cuerpo al planeta, desde lo individual a lo colectivo, desde lo rural a lo urbano y desde lo local a lo global (Imagen 12).

4. CAPACIDAD DE TRANSFORMAR

4.1. DESDE EL CUERPO AL PLANETA

Y viceversa, siendo consciente de la vulnerabilidad de todos los seres y personas y de la importancia de los cuidados para el sostenimiento de la vida (interdependencia) en el planeta (ecodependencia).

4.2. DESDE LO INDIVIDUAL A LO COLECTIVO

Y viceversa, siendo consciente que la transformación social y medioambiental se produce desde la participación individual y colectiva y en pro del bien común, persiguiendo una sociedad más justa y sostenible para todas y todos.

4.3. DESDE LO RURAL A LO URBANO

Y viceversa, siendo consciente que es necesario transitar hacia modelos de producción y consumo más justos y sostenibles.

4.4. DESDE LO LOCAL A LO GLOBAL

Y viceversa, siendo consciente de las conexiones de las acciones individuales y colectivas y la diversas realidades locales y globales.

Imagen 12. Capacidad de transformar y atributos para la CGC.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de la observación participante en el AA Na Rovella, consideramos que el alumnado del MCAD-UPV amplió su capacidad de transformar desde el cuerpo al planeta, y viceversa, ya que a partir de su participación en los subprocesos tuvo la oportunidad de tomar conciencia sobre la vulnerabilidad de todos los seres y cuerpos, reconociendo la importancia de los cuidados para el sostenimiento de la vida (interdependencia) en el planeta (ecodependencia). El ejercicio de tal atributo se evidencia en los diferentes subprocesos, ya que a lo largo del AA el alumnado del MCAD-UPV a partir de la coproducción de materiales valorados por las personas y actores locales puso en práctica una serie de acciones que pretendieron mejorar la calidad de vida de las personas jóvenes, mayores, con capacidades diversas, migrantes que habitaban el barrio Na Rovella.

Por otro lado, la inmersión en el barrio a lo largo de dos semanas permitió que el alumnado del MCAD-UPV ampliará su capacidad de transformar desde lo individual a lo colectivo, y viceversa. Esta apertura comunicativa con los actores locales y la facilitación de metodologías transformadoras permitió la toma de conciencia del alumnado del MCAD-UPV sobre la importancia de potenciar la participación individual y colectiva en pro del bien común en los procesos de desarrollo y en el diseño y planificación de las políticas públicas. La puesta en práctica del diálogo de saberes y la participación en los espacios colectivos (talleres participativos y devolución pública) potenció que el alumnado conozca el territorio que habita, la ciudad de Valencia, y tome conciencia de las conexiones entre las problemáticas y potencialidades desde lo rural a lo urbano, y viceversa, reconociendo la importancia de transitar hacia modelos de producción y consumo más justos y sostenibles.

En efecto, entendemos que las capacidades de liberación epistémica están relacionadas con las dimensiones de la ECGC. La capacidad de ser y los atributos para el ejercicio de la CGC están directamente relacionados con la dimensión identitaria, la capacidad de hacer con la dimensión política, la capacidad de aprender con la dimensión pedagógica y la capacidad de transformar con la dimensión ecosistémica.

Por último, consideramos que todos estos atributos para el ejercicio de la CGC presentes en las cuatro capacidades para la liberación epistémica potenciadas en el AA Na Rovella permiten que el alumnado del MCAD-UPV se transforme a sí mismo en agente cambio, siendo consciente de las conexiones de las acciones individuales y colectivas a nivel global y facilitando y promoviendo transiciones sociales y medioambientales más justas y sostenibles.

5. CONCLUSIONES

A partir de los atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica y la liberación epistémica potenciados en el alumnado del MCAD-UPV que participó en el Aprendizaje en Acción Na Rovella, consideramos que esta experiencia de innovación educativa contribuye a formar profesionales del desarrollo comprometidos con la Agenda 2030 y a profundizar en la comprensión del ODS 4 que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por un lado, potenciando las cuatro capacidades para la liberación epistémica del alumnado que participa. Y por otro, formando a profesionales socialmente comprometidos y responsables con las principales problemáticas sociales y medioambientales que nos enfrentamos como humanidad en siglo XXI. Además, potencia que estos profesionales sean agentes de cambio y faciliten procesos de desarrollo desde un enfoque participativo, transformador y liberador desde una perspectiva epistémica.

Con respecto a las aportaciones del presente artículo, entendemos que el cruce de las capacidades para la liberación epistémica (Leivas et al. 2020) y los atributos para el ejercicio de la ciudadanía global crítica (Boní et al. 2020) pueden contribuir a mejorar las prácticas educativas que pretenden ser transformadoras y las relaciones de la universidad y sociedad en la coproducción de conocimiento. También entendemos que el análisis de las aportaciones del proceso de AA en la ampliación de los atributos de la CGC en el alumnado del MCAD-UPV nos permite mejorar las futuras experiencias educativas y las relaciones entre la Universitat Politècnica de València y los demás actores locales.

Por último, hay que destacar que estos atributos pueden ser potenciados en todas aquellas experiencias educativas, formales y no formales, que pretendan contribuir a la CGC y a la liberación epistémica en los procesos de desarrollo y en la producción de conocimiento junto a actores locales y colectivos vulnerables.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Boní, Alejandra (2014), “Un análisis de los discursos institucionales en la Cooperación y la Educación desde una perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global. Reflexiones a partir del caso español”, *Sinergias*, nº 1, diciembre.
- Boní, Alejandra, Belda-Miquel, Sergio y Carola Tormo-Calabuig (2020), *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Celorio Díaz, Gema (2007), “Educación para el Desarrollo” En Gema Celorio y Alicia López de Munain (Eds.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 124-130) Hegoa: Bilbao/Vitoria.

Freire, Paulo (1973), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores: México.

Freire, Paulo (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós: Barcelona.

Leivas, Monique y Alejandra Boni (2017), “La investigación colectiva para la transformación social hacia la ciudadanía global y el desarrollo sostenible”. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*. p.41-53.

Leivas, Monique, Boni, Alejandra y Montse Mendoza (2017), “Del cuerpo a la ciudad: repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social”. *Revista Kult-Ur*,4(8), 169-190.

Leivas, Monique, Fernández-Baldor, Álvaro, Maicas-Pérez, Marta y Carola Calabuig-Tormo (2020), “A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation”. In *Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*, pp.89-114.

Herrero, Yayo (2013), “Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible”. *Revista de Economía Crítica*,16. 278-307.

La Educación para el Desarrollo Sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera*

Education for the Sustainable Development applied to the teaching-learning of German as a Foreign Language

ANDREAS OTTO BRUNOLD

Politische Bildung und Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Augsburg
Universitätsstrabe 10, 86159 Augsburg (Alemania)
andreas.brunold@phil.uni-augsburg.de

MARICEL ESTEBAN FONOLLOSA

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya, Universitat de València.
Avda. Blasco Ibáñez, 32. 46010 Valencia (España)
maricel.esteban@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3535-0513>

Recibido/Aceptado: 13/01/2022 – 02/02/2022

Cómo citar: Otto Brunold, A., Esteban Fonollosa, M. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 26-44.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.26-44>

Resumen: Desde la irrupción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que constituye para todas las personas una oportunidad y una exigencia para responder a los desafíos del mundo, las universidades europeas dentro del espacio generado por la *European Higher Education Area* (EHEA) asumen su responsabilidad. El carácter integral de la Agenda 2030 permite a la Universidad la construcción de un mundo comprometido con el desarrollo sostenible e inclusivo, la justicia, la dignidad y la igualdad de las personas, dando respuesta a los desafíos que el contexto global presenta para las universidades y para la sociedad internacional en su conjunto. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), por lo tanto, concibe los espacios de educación superior como campos estratégicos de transformación-acción de manera que participen de las políticas de sostenibilidad y fomenten iniciativas que contribuyan a un mundo más sostenible y justo. En este artículo proponemos una unidad didáctica en la asignatura de “Alemán como lengua extranjera” para estudiantado matriculado en el Grado de Negocios Internacionales, la cual tematiza cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, planteamos la posibilidad de vincular el aula de lengua extranjera como instrumento para el desarrollo de competencias en el ámbito de la comunicación lingüística y cultural, que favorezcan un estudiantado creativo, crítico y comprometido.

* Este trabajo se ha realizado tras realizar una estancia en el marco del intercambio académico *Erasmus+ staff teaching mobility* llevado a cabo en la Augsburg Universität (Alemania) durante el mes de octubre de 2021.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo Sostenible; alemán como lengua extranjera; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); educación superior

Abstract: Since the creation of the 2030 Agenda for Sustainable Development, which constitutes an opportunity and a requirement for all people to respond to the world's challenges, European universities within the space generated by the European Higher Education Area (EHEA) assume their responsibility. The comprehensive nature of the 2030 Agenda allows the University to build a world committed to sustainable and inclusive development, justice, dignity and equality for all the people, responding to the challenges that the global context presents to universities, and for the international society as a whole. Therefore, the Education for Sustainable Development (ESD) conceives higher education spaces as strategic fields of transformation-action so that they participate in sustainability policies and promote initiatives that contribute to a more sustainable and just world. In this article we propose a didactic unit in the module "German as a Foreign Language" for students enrolled in the International Business Degree, which deal with four of the Sustainable Development Goals (SDG). In this sense, we propose the possibility of linking the foreign language classroom as an instrument for the development of skills in the field of linguistic and cultural communication, which favor a creative, critical and committed student body.

Keywords: Education for the Sustainable Development (ESD); German as a Foreign Language; Sustainable Development Goals (SDG); higher education

Sumario: 1. Los inicios del Desarrollo Sostenible; 2. Ejecutando el principio de Desarrollo Sostenible; 3. Campos estratégicos de Transformación-Acción; 4. Los inicios del Desarrollo Sostenible en el aula de alemán como lengua extranjera para Negocios Internacionales; 4.1. Unidad didáctica; 4.2. Competencias y dinámicas del curso; 4.3. Desarrollo de la Unidad Didáctica; 4.4. Evaluación; 5. Conclusiones; 6. Bibliografía

Summary: 1. The beginnings of Sustainable Development; 2. Executing the principle of Sustainable Development; 3. Strategic fields of Transformation-Action; 4. The beginnings of Sustainable Development in the classroom of German as a Foreign Language for International Business; 4.1. Didactic unit; 4.2. Competences and dynamics of the course; 4.3. Didactic Unit Development; 4.4. Evaluation; 5. Conclusions; 6. Bibliography

1. LOS INICIOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

El concepto del desarrollo sostenible fue mencionado por primera vez en dos conferencias internacionales: en el año 1968 en la *Bioconferencia* de París y en la *Conferencia sobre Aspectos Ecológicos del Desarrollo Internacional* de Washington (Caldwell, 1984). En estos encuentros se aclaró que en la planificación de la política de desarrollo los Estados deberían asumir responsabilidades con respecto al medio ambiente (Schmitz, 1996).

En la *World Conservation Strategy of the International Union for the Conservation of Nature*, publicada en el año 1980, se destacó el concepto del desarrollo sostenible y la dependencia global de la naturaleza y el desarrollo. El desarrollo sostenible fue definido como la modificación de la biosfera y el uso de los recursos humanos, financieros vivos y no vivos para mejorar las necesidades y la calidad de vida de los seres humanos, teniendo en cuenta factores sociales,

ecológicos y económicos. La protección de la naturaleza no es posible sin cooperación para el desarrollo, se orienta a la reducción de la pobreza y la miseria de millones de seres humanos (IUCN/UNEP/WWF, 1980).

La dependencia cambiante entre protección del medio ambiente y desarrollo económico fue básicamente aceptada y se convirtió en la base para que la Organización de las Naciones Unidas creara la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo. Esta emitió en el año de 1987 el informe *Brundtland* para el análisis de las futuras perspectivas de la tierra, a partir del cual se popularizó el concepto del desarrollo sostenible y se acuñó también la definición:

la humanidad tiene la capacidad de generar un desarrollo sostenible y de asegurar que las necesidades del presente sean satisfechas sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones futuras, y no poder satisfacer sus propias necesidades (Hauff, 1987).

Esta definición sentó la base para informes posteriores, como el *Informe del Desarrollo Mundial* del Banco Mundial del año 1992. Sin embargo, con la limitación de que, según esta posición, no todos los recursos naturales serían protegidos, ya que según los enfoques económicos clásicos que sostienen que el capital conjunto es más importante, el déficit en ciertas áreas puede ser compensado mediante ganancias en otras. Según estas premisas el Banco Mundial sostiene que el crecimiento del bienestar, en conexión con una política ambiental racional, puede crear la base para enfrentar tanto los problemas del medio ambiente como los del desarrollo. Con el crecimiento de los ingresos aumentaría la demanda por la mejora de la calidad ambiental y, al mismo tiempo, estarían disponibles grandes cantidades de recursos para la inversión en la calidad del medio ambiente. Esto significa que el crecimiento es la prioridad, para poder generar gran cantidad de recursos financieros, con los cuales se compensarían los daños que el mismo desarrollo económico hubiese provocado. Los daños ecológicos no se consideran consecuencia directa, sino que se consideran más bien según la estrategia de “fin de la chimenea”.

Por mucho tiempo y hasta ese entonces, el “desarrollo” fue considerado modernización mediante el crecimiento económico y la industrialización. Por tal razón se usó como indicador más importante del desarrollo macroeconómico el ingreso per cápita. No obstante, este indicador no pudo demostrar una relación entre el crecimiento real del producto social y la calidad de vida personal (Schmitz, 1996).

En este contexto la incorporación de la dimensión social-humana y ecológica en la discusión se produjo lentamente. La primera dimensión fue tomada en consideración en el Índice de Desarrollo Humano elaborado en 1990 por la Organización de las Naciones Unidas y que a partir de entonces ha sido modificado en numerosas ocasiones (UNDP, 1995). Este documento considera

tres factores: (i) esperanza de vida – calculada sobre la expectativa de alcanzar los 85 años; (ii) la calidad de la educación – alfabetización de las personas adultas y grado de escolaridad; y, (iii) el nivel de vida – ingreso per cápita calculado por el poder adquisitivo real.

El desarrollo puede esquematizarse como un triángulo en el que se integran indisolublemente tres componentes: el social, el económico y ecológico (Meyers y Waldmann, 1998).

Una opinión ampliamente extendida es también que se trata de tres dimensiones independientes que derivan de la “capacidad de futuro” como principio fundamental y de los objetivos siguientes del desarrollo sostenible (Reisch y Scherhorn, 1998):

1. La sostenibilidad ecológica es sinónimo de protección de la naturaleza, conservación del entorno natural y de la diversidad ecológica. Básicamente la primera premisa es que la capacidad de regeneración del ecosistema de la tierra no debe ser sobreexplotada.
2. La sostenibilidad social es sinónimo de protección social. Ésta se relaciona con el comportamiento individual, las estructuras y sistemas sociales. El objetivo principal es la conservación de la capacidad de funcionamiento de la sociedad.
3. Por último, la sostenibilidad económica. Ésta significa la necesaria planificación a largo plazo en lugar de planificación a corto plazo y se relaciona además con los conceptos de eficiencia y de productividad. Los recursos no deben ser destruidos sino sustituidos, para ser puestos a disposición de futuras generaciones, en favor de su propio bienestar y “buen vivir”.

2. EJECUTANDO EL PRINCIPIO DE DESARROLLO SOSTENIBLE

La determinación del límite de uso de los recursos naturales y de las reglas de gestión necesarias para el futuro del desarrollo sostenible no se originan solamente en las leyes naturales y en la investigación científica de las ciencias naturales. Estos factores se gestan más bien en un proceso político social de búsqueda de objetivos, en el cual el equilibrio económico, las valoraciones ético-morales, el equilibrio social, las reflexiones sobre los riesgos, los intereses de grupos y el poder juegan un papel importante.

Para concretar el principio del desarrollo sostenible se pueden formular reglas generales de uso y gestión, que consideren los objetivos de reducción en una visión de parámetros globales (Mohr, 1996). Entre los principios más destacados del Desarrollo Sostenible hallamos cuatro normas:

1. La tasa de aprovechamiento y el uso de los recursos naturales renovables no debe ser mayores que la tasa de reconstrucción y regeneración de los

- mismos. (También denominada ley de conservación de la capacidad de rendimiento ecológico).
2. La liberación o emisión de materiales dañinos debe orientarse a la resistencia de los elementos naturales y no debe ser mayor que la capacidad de asimilación del medio ambiente. Esto es especialmente importante teniendo en cuenta las insoslayables limitaciones del sistema ecológico.
 3. Los recursos naturales deben ser aprovechados solamente en la medida que sea posible sustituirlos física y funcionalmente en el equivalente a su valor y en su crecimiento en el tiempo.
 4. El tiempo de la intervención del ser humano en el medio ambiente debe ser equivalente al tiempo de reacción y la capacidad de adaptación que existe en los procesos naturales del medio ambiente.

En el abordaje de las posibilidades que derivan de los principios anteriormente señalados surge la cuestión sobre cuál es el límite para evitar el deterioro futuro del sistema ecológico. Es cuestionable si el bienestar se puede asegurar o incrementar a través de la innovación o si se deben llevar a cabo restricciones de carácter obligatorio en el estilo de vida de las personas.

La primera posición es defendida por los representantes de una revolución de la eficiencia, que opinan que las presiones al medio ambiente pueden medirse y limitarse a una unidad determinada asociada al producto social. Por ejemplo: el uso de espacios en relación con la creación de puestos de trabajo. La segunda posición se orienta a una revolución de suficiencia, que pretende reducir el producto social per cápita mediante la restricción del consumo de bienes y servicios. En ambas posturas se visualizan los potenciales de cambio más importantes para los países denominados desarrollados.

Un punto de vista esencial incluye conjuntamente hábitos y necesidades de consumo, especialmente en los países industrializados de Occidente. A través de imperativos categóricos de uso, que consideran la capacidad de asimilación del medio ambiente, debe ser integrada en la teoría económica una concepción de crecimiento crítico.

3. CAMPOS ESTRATÉGICOS DE TRANSFORMACIÓN-ACCIÓN

Como requisito indispensable para la realización de las reglas de gestión de la conservación del patrimonio natural, de su operativización y evaluación, se requieren medidas innovadoras, eficientes y menos costosas, que muestren tres campos estratégicos de acción de un desarrollo con potencial de futuro (Kurz, 1998). Estos involucran los siguientes tres cambios:

1. La revolución de la eficiencia. Esta se refiere a que se consume menos recursos por unidad del Producto Interno Bruto (PIB) a través de innovaciones tecnológicas y de nuevas formas de organización. Lo cual implica una ruptura entre el crecimiento económico y el consumo ambiental como parte de una economía social-ecológica de mercado.
2. La revolución de la suficiencia, que sustituye menos productos y servicios per cápita con el mismo nivel de bienestar, mediante formas de satisfacción de necesidades que impliquen menos consumo de materiales y de energía intensiva. Esta estrategia pretende, en primera instancia, un cambio de los estilos de vida y de consumo y, además, un cambio de valores, en el cual el bienestar material pierde importancia frente al bienestar inmaterial (denominado también como “buen vivir”).
3. Por último, una política demográfica sostenible; la cual comprende una reducción de la población mundial, especialmente de la tasa global de natalidad.

Una política de sostenibilidad debe tomar en consideración y apoyar los tres aspectos arriba indicados. Sin embargo, a corto y largo plazo parece ser más importante, por lo menos para los países industrializados, una revolución de la eficiencia, puesto que los estilos de vida y el desarrollo de la población sólo se pueden cambiar de forma lenta y gradual. Además, la estrategia de suficiencia asociada a una declaración de renuncia es menos atractiva y aceptable para el discurso de la sostenibilidad social.

Es evidente que, a causa del volumen creciente de los problemas ambientales, las soluciones a los mismos deben ligarse a decisiones estatales de las cuales se demandan impulsos macroeconómicos para una gestión ecológica a nivel nacional. Estos se describen como una modernización, o más bien, como un cambio de estructuras ecológicas (Müller-Christ, 1998).

Partiendo del principio de que las demandas del medio ambiente y del desarrollo son frágiles, pero también manejables, la modernización ecológica intenta lograr, mediante la innovación tecnológica, el diseño de los procesos de producción existentes adecuándolos al medio ambiente sin cambios estructurales. De la misma manera intenta ahorrar recursos, a través del incremento de la eficiencia, sustitución y reciclaje, con el fin de alcanzar un crecimiento económico independiente del nivel del consumo de recursos.

Opuesta a la modernización ecológica, la teoría del cambio estructural ecológico cuestiona los conceptos de desarrollo y progreso, que al estar ligados al crecimiento económico hace que dicha teoría evolucione como crítica fundamental del mismo. Esta teoría se apoya en el hecho que el crecimiento alcanzado hasta ahora en los países industrializados no ha traído en la mayoría de los casos ninguna ventaja para los otros países del mundo. Además, un crecimiento permanente en el espacio limitado del planeta no es realizable. Por

ello, debemos de realizar un cambio de inmediato en nuestro estilo de vida que permita revertir los efectos devastadores de las acciones realizadas por el ser humano en el pasado, y lograr mejorar la vida de las personas, los animales y del planeta, para conseguir que sea más sostenible y justo.

En este sentido, la labor de la educación formal, no formal e informal debe de servir para generar espacios de reflexión sobre temas relacionados con la sostenibilidad, pero también acciones concretas llevadas a cabo en las aulas que fomenten la participación estudiantil y, por lo tanto, la tan anhelada acción. En este sentido, la Educación para el Desarrollo Sostenible lleva años animando a participar a los espacios de educación superior a que formen parte de las políticas de sostenibilidad y fomenten iniciativas, como campos estratégicos de transformación-acción, que son.

La propuesta que planteamos concibe efectivamente la Universidad como un campo estratégico de transformación-acción, en cuanto que plantea al estudiantado la reflexión que afecta a uno de los cambios planteados por Kurz (1998), a saber, el referido a la revolución de la suficiencia. La Universidad se convierte en motor de cambio a partir de la tematización en el aula universitaria de los valores que están en concordancia con aspirar a un bienestar inmaterial, denominado como “buen vivir” y que se entrelaza con las aspiraciones del propio alumnado.

4. LOS INICIOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL AULA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NEGOCIOS INTERNACIONALES

Desde la Declaración de Bolonia, la educación superior ha puesto en el centro de atención la experiencia de aprendizaje de un estudiantado activo, acompañada de la investigación y transferencia. La formación en competencias en consonancia con perfiles profesionales ha sido desde entonces el eje central de planes de estudio. En palabras de Moncusí (Haba-Osca *et al.*, 2021: 15)

la universidad ha ido cambiando [...] hacia un planteamiento hegemónico que pone en el centro una noción fundamentalmente instrumental del conocimiento y que subraya la innovación y la calidad como aspectos de valor estratégico.

Según este autor, la Universidad “sigue teniendo sentido como marco de generación creativa de pensamiento crítico y comprometido”, por tanto, el conocimiento generado desde la misma debería ser creativo, crítico y comprometido. Precisamente los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) son un instrumento que contribuye a llevar a cabo una actividad docente, investigadora y de transferencia, que trasciende el aula y es coherente con este conocimiento.

El espacio que nos ofrece el aula de lengua extranjera puede instrumentalizarse para llevar a cabo acciones transformadoras que sean críticas, creativas y comprometidas. En este sentido, y persiguiendo este propósito, cabe replantearse la enseñanza en lenguas extranjeras a partir de la diversidad de aspectos que la forman. La competencia lingüístico-comunicativa, por ejemplo, se concreta en el ámbito del desarrollo global tanto a nivel de los temas y contenidos de la clase como en sus tareas y métodos. Según Schreiber y Siege (2016: 157), desde el inicio del aprendizaje de lenguas extranjeras la elección de temas y de textos abre nuevas perspectivas, en el momento en que ponemos en relación lo propio y lo ajeno, y esto se litiga de una forma lingüístico-comunicativa. En este sentido, el desarrollo de competencias en el ámbito de la comunicación lingüística y cultural entre regiones y culturas es una tarea genuina de la clase de lenguas extranjeras. La importancia de las lenguas extranjeras se encuentra asimismo ante el trasfondo del fomento en la Unión Europea del plurilingüismo de los ciudadanos y las ciudadanas. Todo ello constituye el punto de partida para posibles aportaciones de la clase de lengua extranjera al aprendizaje competencial en el ámbito del desarrollo sostenible (Schreiber y Siege, 2016: 157).

Partiendo de los tres ámbitos competenciales del ámbito de aprendizaje del desarrollo global “reconocer, valorar, actuar”, puede relacionarse el ámbito lingüístico cultural extranjero a determinados círculos temáticos (Schreiber y Siege, 2016: 157).

- Reconocer: desde el punto de vista didáctico se trata de reconocer las funciones de la lengua y de la diversidad lingüística para el ser humano en contexto del desarrollo global. La lengua como medio en la reflexión del desarrollo global, la diversidad lingüística como premisa de la riqueza cultural y como garantía de modos de pensamiento diversos.
- Valorar: parte de la formación para el desarrollo sostenible es la capacidad del estudiantado de valorar racionalmente las influencias lingüísticas y culturales. Se trata de reconocer cómo se realizan valoraciones con ayuda de los medios lingüísticos en el espectro temático del ámbito de aprendizaje del desarrollo global.
- Actuar: se trata esencialmente de, mediante la reflexión con los retos del desarrollo sostenible, ampliar motivaciones y robustecer modos de comportamiento posibles en un futuro para el trato a lo largo de la vida con lenguas y culturas.

Desde este marco conceptual han de replantearse las unidades didácticas con las que se trabaja en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y, de este modo, orientarlas y adaptarlas en forma y contenido a la propuesta de los ODS que se orientan a un cambio global. El cambio significativo supone que la persona piense de forma distinta, cree de forma distinta y se comporte de forma distinta,

y esto es solamente posible a través del diálogo entre las personas (Jones y Van de Ven, 2016; Haba-Osca *et al.*, 2021).

4.1. Unidad didáctica

La unidad didáctica que presentamos está pensada para la asignatura de “Alemán para los negocios II”, grupo AM (35026) del Grado en Negocios Internacionales de la Universitat de València, con aproximadamente cincuenta estudiantes. El estudiantado cursa la asignatura optativa de alemán como segunda lengua extranjera en su segundo año. El nivel de lengua alcanzado previsto es un A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL). Dicha unidad está pensada para tres sesiones de doble hora, que cubren las horas lectivas de una semana y media habitual.

Empleamos una metodología basada en el enfoque por tareas, en consonancia con los nuevos modelos didácticos derivados del MCERL, centrados en el aprendiente como protagonista. Este marco incluye, junto a la competencia comunicativa, otras de carácter general de la persona, como saber, saber hacer, saber aprender y saber ser (Esteve, Olga y Martín-Peris, Ernesto, 2013: 5). Dicho enfoque parte de la concepción de la construcción del conocimiento frente a la instrucción, y parte de la concepción de un alumnado crítico, consciente y responsable de su aprendizaje. Por otra parte, el enfoque por tareas plantea situaciones y problemas en contextos reales.

La asignatura se articula en 8 unidades didácticas que se acompañan de un proyecto a lo largo de las mismas. El proyecto consiste en crear una empresa ficticia por pequeños grupos, e ir definiendo algunos aspectos de la misma, a partir de algunas de las actividades propuestas en las unidades didácticas. Al final de cada unidad didáctica ha de entregarse una tarea final, la cual se evalúa con el 10% de la nota final. Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de validación tanto oral como escrita, que vale el 20% de la nota final.

La unidad que presentamos ofrece uno de los puntos a desarrollar para este proyecto en su tarea final, a saber, qué acción o acciones se van a llevar a cabo en el seno de su empresa ficticia que estén acordes con su responsabilidad social y de servicio al bienestar común.

La presente propuesta integra la temática de los *Ziele für Nachhaltige Entwicklung*¹ de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, con el currículo del alemán como lengua extranjera para fines específicos en el ámbito de la economía y los negocios internacionales. Los ODS podemos reunirlos en cinco grupos: aquellos que ponen a las personas en el centro de interés (del 1 al 6), aquellos que promueven el bienestar (del 7 al 10), los referidos a la protección del planeta (del 11 al 13), a la promoción de la paz (16) y a la promoción de alianzas (17). En esta unidad didáctica se trabajan, por tanto, aspectos relacionados con objetivos

¹ Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

referentes a la promoción del bienestar y a la protección del planeta. Los ODS relacionados con esta unidad didáctica son cuatro:

- *Ziel 8: Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum.*
- *Ziel 9: Industrie, Innovation und Infrastruktur.*
- *Ziel 12: Nachhaltige/r Konsum und Produktion.*
- *Ziel 13: Massnahmen zum Klimaschutz.²*

4.2. Competencias y dinámica del curso

Las competencias generales planteadas para esta unidad didáctica son valorar y reflexionar como ciudadanía si nuestro modo de vida es sostenible, por una parte; lo cual pertenece al ámbito del reconocimiento. Además, ya dentro del ámbito de la valoración, llevar esta reflexión sobre la economía verde en cuanto estudiantes de Negocios Internacionales que serán posiblemente futuros empresarios y empresarias, con futuras responsabilidades en el tejido productivo de la economía. Lo cual nos sitúa en el plano de la actuación.

Las competencias comunicativas planteadas están orientadas a ser capaces de dar consejo a otras personas para fomentar un estilo de vida más sostenible. Asimismo, se quiere relacionar los objetivos ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas con acciones concretas integradas en el modo de vida presente y futuro del estudiantado. Con todo ello se cubren competencias en el ámbito de la actuación.

Las competencias lingüísticas se centran en ampliar vocabulario y expresiones sobre economía verde y sostenibilidad, fijar construcciones típicas para dar consejos, y para expresar lo que es importante para nosotros, fijar la expresión de la frecuencia mediante adverbios.

Tanto en esta como en las diferentes unidades didácticas planteadas durante el curso se apela directamente al estudiantado en su realidad presente y futura, como agente potencial de cambio social, que trasciende el aula.

4.3. Desarrollo de la unidad didáctica

La primera sesión está enfocada al ámbito personal presente del estudiantado y con los objetivos sostenibles 12 y 13, en una dimensión relacionada con la protección del planeta. Como introducción a la temática de las dos sesiones se inicia la primera de ellas con tres preguntas, de manera que tengan una implicación emocional con la temática y con la vida real. La primera pregunta hace referencia a qué es para ellos especialmente importante: *Was ist für dich besonders wichtig?*³, donde se les muestran fotografías, como en la Figura 1,

² Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento. Objetivo 9: Industria, innovación e infraestructuras. Objetivo 12: Producción y consumo responsable. Objetivo 13: Acción por el clima.

³ ¿Qué es especialmente importante para ti?

referentes a familia, amigos, moda, teléfonos móviles, tecnología, naturaleza, viajes y alimentación sana.⁴



Figura 1. Fotografías de xphere.com

A continuación, se les pregunta por lo que les gustaría lograr, por sus objetivos de aquí a 15 años, cuando hayan seguramente terminado sus estudios y se hayan establecido profesional y personalmente: *Was möchtest du im Leben erreichen?*⁵ e igualmente se les muestran fotografías relacionadas con el éxito, una casa de diseño, un coche de alta gama, una familia grande, viajes, felicidad (*Erfolg, ein großes Haus, ein teures Auto, eine große Familie, reisen, glücklich sein*).



Figura 2. Fotografías de xphere.com

⁴ Familie, Freunde, Mode, Handy, Natur, gesunde Ernährung.

⁵ ¿Qué te gustaría lograr en la vida?

Una tercera pregunta hace referencia a posibles deseos inmateriales que pueda tener el estudiantado tanto en el presente como en el futuro, con la pregunta qué cosas inmateriales son especialmente importantes en mi vida: *Welche nicht materiellen Werte sind mir für mein Leben besonders wichtig?*⁶

Una vez se han recogido los deseos, se les cuestiona si son compatibles con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), los cuales se muestran en su conjunto y se hace referencia a los objetivos que forman parte de las dos sesiones.

Al estudiantado se le muestra la pregunta de si conoce el término de huella ecológica⁷, y se le pide que clasifique todos aquellos deseos expresados, materiales, inmateriales, presentes y futuros en una escala sostenible del 1 al 10.

A continuación, se les presentan los cuatro ámbitos relacionados con el test sobre su huella ecológica personal que van a realizar: comida, vivienda, consumo y movilidad⁸, y se les muestran las preguntas (Brot für die Welt, 2021) para que, por parejas, las agrupen por temática.

Was machst du für die Umwelt? Ergänze die Fragen in die Tabelle. Mit welchem Thema beziehen sie sich?

1. Wie oft isst du Fleisch und Wurst?

4. Wie oft kaufst du Bio-Lebensmittel?

9. Wie viele Kilometer legst du mit folgenden Transportmitteln zurück?

8. Wie stark heizt du?

2. Wie oft isst du Fisch?

10. Wie groß ist dein persönlicher Fuhrpark?

6. Wirfst du Lebensmittel weg?

13. Wie viel Müll und Altpapier verursachst du pro Woche?

7. Welche Fläche bewohnst du?

5. Wie oft kaufst du so meine Produkte aus deiner Region?

11. Wie aufwändig ist deine Einrichtung?

12. Wie viel Geld gibst du pro Monat für weitere Konsumgüter aus?

3. Wie oft verzehrst du weitere tierische Produkte?

Essen	<u>Wohnen</u>	<u>Konsum</u>	<u>Mobilität</u>

Figura 3. Ejercicio de realizar las preguntas con las temáticas de la prueba *Fußabdruck*

⁶ ¿Qué valores no materiales son especialmente importantes en mi vida?

⁷ *Fußabdruck*

⁸ *Essen, Wohnen, Konsum, Mobilität*

El estudiantado realiza el test en línea o se les proporciona una tabla a rellenar. Tras calcular cada estudiante su huella ecológica hacemos un ranking entre el estudiantado, que se agrupa en función de los resultados obtenidos en el test.

Seguidamente se les presenta al estudiantado posibles consejos (*Engagement Global*, 2021) para llevar una vida más sostenible, que han de poner en relación con cada uno de los cuatro ámbitos, y se pregunta al estudiantado cuáles hacen referencia a los objetivos 12 y 13 para que los relacionen. Por ejemplo: *besuche Kleideraustauschbörsen und second-hand-shops, nimm öfter das Fahrrad statt das Auto, verzichte auf Plastiktüten und nimm einen Stoff-Beutel mit zum Einkaufen, iss öfter vegetarisch und reduziere deinen Fleisch-Konsum, kaufe nur Lebensmittel, die du auch aufbrauchen kannst*, etc.⁹

Estos consejos incluyen algunas expresiones que han de marcar y han de tematizarse en pleno, para que el estudiantado las emplee en su producción, *du kannst versuchen, X zu Y(Verb); wie wäre es, wenn ...; vielleicht kannst du...; achte darauf, dass...; du kannst alternativ...; Imperativform*¹⁰. Por parejas han de comentar los resultados obtenidos, incluyendo los adverbios de frecuencia, y el compañero o la compañera ha de darle consejo.

Como tarea final el estudiantado ha de realizar finalmente un póster donde refleje los consejos más importantes para una vida sostenible bajo la pregunta *Was kann ich in meinem Leben ändern, das mich zufriedener macht und gleichzeitig meinen Fußabdruck verkleinert?*¹¹

En la segunda sesión se pone el foco en los objetivos 8 y 9, los cuales promueven el bienestar propio y de los demás, y que está relacionada con su responsabilidad futura como empresarios. En primer lugar, se les ofrece los dos objetivos y párrafos a relacionar con cada uno de ellos (*Engagement Global*, 2021). A su vez han de ordenarlos por grupos de 3.

⁹ Visita bolsas de intercambio de ropa y tiendas de segunda mano, coge más a menudo la bicicleta en lugar del coche, renuncia a bolsas de plástico y emplea bolsas de tela para ir a comprar, come más a menudo comida vegetariana y reduce el consumo de carne, compra alimentos que vayas a consumir, etc.

¹⁰ Puedes intentar, Y (verbo) X; qué te parece si ...; quizás puedes ...; fíjate en que ...; de modo alternativo puedes ...; verbo en forma imperativa.

¹¹ ¿Qué puedo cambiar en mi vida que me haga estar más satisfecho y reducir mi huella ecológica?

Hören und sehen Sie die Reportage.
Kreuzen Sie richtig oder falsch an.

WDR®



Ein Pionier der Grünen Wirtschaft - Planet Wissen - Sendungen A-Z
Video - Mediathek - WDR

Der Unternehmer meint, ...

1. eine Kulturwerkstatt gehört zum Unternehmenskonzept.
☐ richtig
☐ falsch

2. ein Unternehmer soll der Welt etwas zurückgeben.
☐ richtig
☐ falsch

3. man muss Märkte und Lieferanten ausbeuten.
☐ richtig
☐ falsch

4. in der Firma gibt es eine Bibliothek und ein Fitnessstudio.
☐ richtig
☐ falsch

5. es ist Unsinn, dass das Leben wertvoll ist.
☐ richtig
☐ falsch

6. er will keine Gewinngrenze für sein Unternehmen einführen.
☐ richtig
☐ falsch

7. er investiert keine klimafreundliche Technik.
☐ richtig
☐ falsch

8. angemessene Preise sind wichtig.
☐ richtig
☐ falsch

9. es ist für ihn wichtig, dass sein Unternehmen immer weiter wächst.
☐ richtig
☐ falsch

Figura 6. Video 1 y cuestionario para su comprensión.

Asimismo, se pide al estudiantado que marque los aspectos que se encuentren en los textos leídos anteriormente. Con la visualización del vídeo y las actividades propuestas, el estudiantado realiza el ejercicio de relacionar vocabulario importante relativo a la temática de la economía verde y, asimismo, desarrolla la comprensión auditiva con preguntas sobre el contenido.

Una vez hemos visto un ejemplo de empresario de una generación mayor, a continuación, el estudiantado visiona un breve vídeo (02:26 min) titulado *Start-Ups verpflichten sich zum Gemeinwohl*¹³ (vídeo 2), en el que, en el seno de un encuentro de empresarios jóvenes, se tematiza la discusión sobre su responsabilidad no solo por sacar beneficio (*Profit*), sino por el bienestar general de la sociedad (*Allgemeinwohl*), recogido en la constitución. En el reportaje se ponen ejemplos de *start-ups* y las acciones que llevan a cabo cada una de ellas. El estudiantado ha de identificar dichas empresas con estas acciones durante el visionado y la escucha. Además, ha de responder al cuestionario que se muestra en la Figura 7 y facilita la comprensión del mismo. Dicho vídeo y cuestionario está a disposición en el aula virtual de la asignatura.

¹³ “Las start-ups se obligan a servir al bienestar común / interés público”

Start-Ups verpflichten sich zum Gemeinwohl



Start-Ups verpflichten sich zum Gemeinwohl - Planet Wissen - Sendungen A-Z - Video - Mediathek - WDR

Welche Antwort ist richtig?

1. Die neue Generation von Unternehmen ...

- ☐ will um jeden Preis Geld verdienen.
- ☐ will nur Geld verdienen.
- ☐ will nicht um jeden Preis Geld verdienen.

2. Der junge Unternehmer sagt, ...

- ☐ die Unternehmer wollen erfolgreich arbeiten.
- ☐ für sie sind Gewinne Selbstzweck und nicht Mittel zum Zweck.
- ☐ sie möchten, dass es Menschen einfacher wird, sozial und ökologisch nachhaltig konsumieren zu können.

3. Das Berliner Unternehmen Zoo-bottles ...

- ☐ schreibt rote Zahlen.
- ☐ überträgt Geschäftsanteile an einer Stiftung.
- ☐ produziert unfair.

4. Die Firmen übertragen ein Prozent der Stimmrechte an einer Stiftung, ...

- ☐ um eine Idee kurzfristig zu bewahren.
- ☐ um zu garantieren, dass die Firmenphilosophie bei einem möglichen Verkauf nicht über Bord geht.
- ☐ damit die Firma ihre Versprechen nicht hält.

5. Die grüne Suchmaschine Ecosia ...

- ☐ entstand vor 3 Jahren.
- ☐ ist kompatibel mit dem Turbokapitalismus.
- ☐ nutzt einen Teil der Gewinne dafür, den Regenwald aufzuforsten.

Figura 7. Vídeo 2 y cuestionario para su comprensión.

El reportaje por su actualidad y cercanía a la realidad del estudiantado es especialmente motivador e inspirador para la tarea final que ha de realizar. En dicha tarea el estudiantado debe definir qué acciones incorporará a la empresa imaginaria que están desarrollando en el proyecto de la asignatura, y presentarlo en pleno, de manera que pueda haber un intercambio entre el mismo.

4.4. Evaluación

Una vez realizada cada unidad didáctica nos resulta importante evaluarla tanto por parte del estudiantado como del profesorado, atendiendo a los contenidos abordados, los materiales empleados y las competencias finalmente adquiridas. Esta reflexión sobre la adecuación de los contenidos, la forma de trabajarlos y los logros obtenidos, nos permitirá realizar modificaciones para próximas propuestas de aula.

Realizaremos un cuestionario con escalas tipo Likert de 5 puntos, agrupados en 5 ítems: contenido (Figura 7), materiales (Figura 8), competencias (Figura 9), valoración global y observaciones / sugerencias de mejora (Figura 10).

Evaluación Unidad Didáctica *Nachhaltige Entwicklung*

1. Contenido

	En desacuerdo	Solo en parte	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sé
La secuenciación está organizada lógicamente.	☐	☐	☐	☐	☐
Los objetivos están claramente definidos.	☐	☐	☐	☐	☐
El curso ha fomentado una sensibilidad por el desarrollo sostenible.	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 8. Cuestionario de evaluación: contenido.

2. Materiales

	En desacuerdo	Solo en parte	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sé
Las actividades planteadas son asequibles.	☐	☐	☐	☐	☐
Los materiales son de interés.	☐	☐	☐	☐	☐
Los textos y material textual favorecen la reflexión sobre mi responsabilidad social como futuro empresario/a.	☐	☐	☐	☐	☐
La temporalización de las actividades ha sido adecuada.	☐	☐	☐	☐	☐
He tenido bastantes recursos para realizar la tarea.	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 9. Cuestionario de evaluación: materiales.

3. Competencias

	En desacuerdo	Solo en parte	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sé
Las actividades y contenidos del curso han contribuido a entender y comunicar mejor en materia de desarrollo sostenible.	☐	☐	☐	☐	☐
El curso ha fomentado mi visión crítica en relación al modelo empresarial tradicional.	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades e ideas planteadas en el curso me resultan útiles para aplicar en mi vida.	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 10. Cuestionario de evaluación: competencias.

4. Valoración global

	En desacuerdo	Solo en parte	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sé
He tenido suficiente tiempo para realizar las actividades y la tarea final.	☐	☐	☐	☐	☐
Ha sido una experiencia enriquecedora.	☐	☐	☐	☐	☐
He podido mejorar mi nivel de alemán.	☐	☐	☐	☐	☐
Esta actividad me va a servir para el futuro.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Observaciones / Sugerencias de mejora.

Escriba su respuesta

Figura 11. Cuestionario de evaluación: valoración global y sugerencias.

5. CONCLUSIONES

Tras todo lo expuesto anteriormente, se observa como cuestiones tales como el impacto de las normas de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en las economías del Sur o cómo los intentos de mercantilización de la educación a escala mundial afectan directamente a la vida de las personas y por ello constituyen importantes retos para la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global comprometida en la tarea de impulsar el desarrollo humano.

En este período, tanto desde la didáctica de las ciencias políticas como de la lengua y literatura extranjera, se ha profundizado en el significado de la Educación para el Desarrollo que, tal y como la definen Boni y Baselga, es:

un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relaciones con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible (Boni y Baselga, 2003: 402).

Por ello, seguramente lo más novedoso de la Educación para el Desarrollo vinculada al espacio de educación superior europeo sea que, en la presente coyuntura universitaria, se está llevando a cabo acciones en el aula que traen de primer plano las cuestiones culturales, la equidad de género o los impactos sociales y ambientales que el actual modelo hegemónico de desarrollo tiene sobre distintas sociedades; propiciando así desde nuestros espacios de poder la participación responsable para abordar estas cuestiones que afectan a la vida de las personas tanto en el Sur como en el Norte.

Desde nuestra particular experiencia, los ODS nos ofrecen una temática perfectamente integrable en el aula de enseñanza del alemán como lengua extranjera y, en concreto, para estudiantes del Grado de Negocios Internacionales a través de la asignatura “Alemán para los negocios II”. El estudiantado aprende a través del desarrollo de su competencia lingüística a llevar a cabo valoraciones propias en coherencia con el desarrollo sostenible en el ámbito de su futura actividad profesional. Con ello se están cubriendo los ámbitos competenciales del desarrollo sostenible de valorar y actuar (Schreiber y Siege, 2016: 157).

La temática de los ODS en general, y de los objetivos trabajados en esta unidad didáctica en particular, trata temas de actualidad y está próxima a la realidad del estudiantado. En este sentido tiene un elemento motivador. Por otra parte, dicha actualidad favorece el hecho de que encontremos material auténtico que podemos adaptar para el aula. A pesar de la complejidad que puede suponer la temática, dada su actualidad, y que el estudiantado ha tratado ya en otras lenguas como pudieran ser el español o el inglés, permite introducirle en alemán a los conceptos, vocabulario y expresiones básicas, que podrán ampliar en próximos cursos.

La integración y tratamiento en el aula de alemán como lengua extranjera de los ODS de esta manera, contribuye a lo que Albert Moncusí (Haba-Osca et al., 2021: 15) identifica como “las tres ces” que caracterizan al conocimiento que debiera ser generado por la Universidad: creativo, crítico y comprometido.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Boni, A. y Baselga, P. (2003). “La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación”. *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana*: Valencia, Generalitat Valenciana.
- Brot für die Welt, (2021), *Fußabdrucktest*, [en línea] accesible en: <https://www.fussabdruck.de/fussabdrucktest/#/start/index/> [última consulta 7 de diciembre 2021].
- Caldwell, L. K. (1984). “The concept of Sustainable Economic Development”, in: *Environmental Conservation*, vol. 14(2), pp. 102.
- Engagement Global, (2021), *Was sind die 17 Ziele? - Ziele für Nachhaltige Entwicklung - Agenda 2030 der UN*, [en línea] 17ziele.de, accesible en: <<https://17ziele.de/info/was-sind-die-17-ziele.html>> [última consulta 7 de diciembre 2021].
- Esteve, Olga y Martín-Peris, Ernesto, (2013), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*, Barcelona, Horsori Editorial.
- Haba-Osca, J. y Castelló-Cogollos, R. (2021). *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Haba-Osca, J. y Simó-Teufel, S., (2021), “Fomentando la participación de personas mayores en Perspectiva de Género: una experiencia con agentes activos de cambio social”, en Haba-Osca, J., Sánchez-León, N. y Sevilla-Pavón, A. (eds.), *Educación multidisciplinar para la igualdad de género. Perspectivas lingüísticas, literarias y científico-tecnológicas*, Valencia, Editorial Universitat Politècnica de València.
- Hauff, V. (1987). *El futuro de nosotros. El reportaje de Brundtland de la comisión mundial para medio ambiente y desarrollo*, Grevén: Brundtland editions.
- IUCN/UNEP/WWF (1980). *World Conservation Strategy, Living Resource Conservation for Sustainable Development*, Gland: IUCN/UNEP/WWF.
- Pxhere, (2021), <https://pxhere.com/>
- Kurz, R. (1998). “De la economía de mercado social a la economía de mercado eco-social. El desarrollo sostenible como desafío de la sociedad y de la

economía“, en: *El ciudadano en el estado. Desarrollo Sostenible*, Stuttgart: Central Estatal de Baden-Württemberg por la Educación Política.

Meyers, R. y Waldmann, J. (1998). “ El concepto del Desarrollo Sostenible. Su utilidad como un concepto de guía para un futuro desarrollo”, en: Engelhard, K. (ed.) *Medio ambiente y desarrollo sostenible. Una contribución a la Agenda Local 21*, Münster.

Mohr, H. (1996). “¿Cuándo mundo necesita el ser humano? Investigaciones sobre la capacidad global y regional”, en: Kastenholz, H. G.; Erdmann, K. H. y Wolff, M. (eds.) *Desarrollo Sostenible. Perspectivas de futuro para el ser humano y el medio ambiente*, Berlín/Heidelberg.

Müller-Christ, G. (1998). “Pensamientos sobre el contenido para una definición de sostenibilidad”, en: Müller-Christ, G. (ed.) *Sostenibilidad por una participación*, Sternenfels.

Reisch, L. A. y Scherhorn, G. (19998). “¿Cómo serían los estilos de vida sostenibles? En busca de un consumo ético. Sostenibilidad, estilos de vida, y actitudes consumistas”, en: *El ciudadano en el estado*, Stuttgart: Central Estatal de Baden-Württemberg por la Educación Política, pp. 268.

Schmitz, A. (1996). “Desarrollo Sostenible: ¿Paradigma o fórmula de espacio?“, en: Messner, D. y Nuscheler, F. (eds.) *Conferencias mundiales y reportajes del mundo. Una guía para la discusión internacional*, Bonn.

Schreiber, J.R. y Siege, H. (eds.) (2016), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Berlin, Cornelsen.

UNDP- WDR Nachrichten, (2021), *Start-Ups verpflichten sich zum Gemeinwohl*, [en línea] Available at: <<https://www.planet-wissen.de/video-start-ups-verpflichten-sich-zum-gemeinwohl--100.html>> [última consulta 7 de diciembre 2021].

WDR Nachrichten, (2021), *Ein Pionier der Grünen Wirtschaft*, [en línea] Available at: <<https://www.planet-wissen.de/video-ein-pionier-der-gruenen-wirtschaft-100.html>> [última consulta 7 de diciembre 2021].

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la clase de inglés para fines específicos: Una propuesta para la implementación de los ODS en el Grado en Turismo *

The 2030 Agenda for Sustainable Development in the English for specific purposes class: A proposal for the implementation of the SDG in the Bachelor's degree in Tourism

MANUEL RODRÍGUEZ PEÑARROJA

Universitat Jaume I. Avda. Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castellón de la Plana, España

penarroj@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9917-6481>

Recibido: 31/01/2022. Aceptado: 22/02/2022.

Cómo citar: Rodríguez Peñarroja, M. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 45-67.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.45-67>

Resumen: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible es la hoja de ruta que promueve un cambio a nivel global fomentando la sostenibilidad y la resiliencia. A través de los 17 objetivos para el desarrollo sostenible y las 169 metas que se derivan de los mismos, se emplaza a la ciudadanía a emprender una serie de acciones globales que integran aspectos sociales, económicos y medioambientales en pro de la sostenibilidad. El ODS número 4 y la meta 4.7 establecen la necesidad de formar al estudiantado en conocimientos y habilidades que impulsen el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. En consecuencia, nuestra propuesta integra los ODS en la clase de inglés para fines específicos en el contexto de educación superior universitaria. Se presenta un proyecto que integra los ODS y el aprendizaje del inglés basado en la secuenciación de tareas comunicativas.

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación UV-SFPIE_PID-1642169 titulado Escritura Creativa para el Desarrollo y la Ciudadanía Global: Promover los ODS a través de actividades de reflexión en el ámbito universitario.

Palabras clave: Agenda 2030; los Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación Superior Universitaria; el Inglés para Fines Específicos; el Aprendizaje Basado en Proyectos

Abstract: The 2030 Agenda for Sustainable Development seeks to provide the road map to shift humankind onto a sustainable and resilient path. It is through the 17 Sustainable Development Goals and 169 objectives that global action has been called upon to transform the world we live in by integrating the economic, social and environmental dimensions for sustainable development. In particular, SDG4 target 4.7 calls for the need to ensure that students acquire the necessary knowledge and skills to boost sustainable development and global citizenship. In line with this objective, our pedagogical proposal integrates the SDGs into the English for Specific Purposes curriculum in the Higher Education context. Thus, we present a project that merges the implementation of the SDGs and the task based language teaching approach.

Keywords: The 2030 Agenda; Sustainable Development Goals; Higher Education; English for Specific Purposes, Project Based Learning; Task Based Language Teaching.

Sumario: Introducción; 1. Aspectos metodológicos; 1.1. El inglés para fines específicos; 1.2. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje de las lenguas basado en tareas (TBLT); 1.3. Materiales; 2. Propuesta para la implementación de los ODS en la clase de Inglés para Fines Específicos (IFE); 2.1. Descripción de los objetivos, participantes y contexto educativo; 2.2. Procedimiento: implementación del proyecto; 2.3. Procedimiento: evaluación del proyecto; 3. Conclusiones; 4. Bibliography

Summary: Introduction; 1. Methodological aspects; 1.1. English for Specific Purposes; 1.2. Project based learning (PBL) and Task-based learning teaching (TBLT); 1.3. Materials; 2. ODS implementation in English for Specific Purposes (ESP) class proposal; 2.1. Objectives, participants and educational context description; 2.2. Procedure: Project implementation; 2.3. Procedure: Project evaluation; 3. Conclusions; 5. Bibliography

INTRODUCCIÓN

Los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (Organización de Naciones Unidas [ONU], s.f.) que se enmarcan en la Agenda 2030 aprobada en Septiembre de 2015 (ONU, Octubre 2015) son el frente común para abordar la actual problemática socio ambiental a nivel internacional mediante la puesta en común de estrategias globales para alcanzar unos parámetros de sostenibilidad universal en el año 2030. Entendemos por desarrollo sostenible la implementación de diferentes planes de acción a nivel social, económico y medioambiental que tienen

como objetivo el establecimiento de un equilibrio entre los factores de desarrollo económico, el medio natural y la equidad social. Debido a la inherente transversalidad presente en la consecución de dichos objetivos, el diálogo colaborativo social, interdisciplinar e intercultural es necesario para llegar a acuerdos que viabilicen la toma de decisiones y futuras acciones tal y como sugieren Aznar-Mínguet y Barrón-Ruíz (2017). En consecuencia, se establece que el desarrollo sostenible debe supeditar el desarrollo económico a una estabilidad ecológica teniendo en cuenta aspectos políticos, sociales, educacionales y culturales entre otros. Es esta necesidad de equilibrio y diálogo entre diferentes agentes la base principal para la consecución de los ODS.

Entre las diferentes acciones a llevar a cabo, apremia la necesidad de implementar una educación para el desarrollo sostenible (EDS) (ONU, 1987) con el objetivo de fomentar actitudes que propicien y contribuyan a la resolución de la problemática socioambiental que atañe a la sociedad actual. Las prioridades de la EDS fueron descritas por primera vez en 1992 en el Programa 21 de Naciones Unidas (ONU, 1992) para la promoción del desarrollo sostenible. Estas incluyen:

- i) una mejora de la educación básica obligatoria que fomente y otorgue a la ciudadanía las competencias necesarias para el análisis y resolución de problemas,
- ii) la reconfiguración de la educación postobligatoria para una comprensión de las problemáticas que subyacen del desarrollo socioeconómico y su relación con el medio,
- iii) la promoción de una sociedad sostenible mediante la culturización de la misma en cuanto a la responsabilidad individual y colectiva para el aprovechamiento y gestión de recursos y residuos, y
- iv) impulsar acciones en el mundo laboral que permitan a los profesionales de diferentes sectores económicos la puesta en práctica de acciones para la sostenibilidad. Por lo tanto, los objetivos que persigue la EDS mediante las acciones previamente descritas incluyen, *grosso modo*, la sostenibilidad en cuanto al uso y gestión responsable de los recursos naturales, la universalización de los derechos humanos (pobreza y desigualdad social) y el respeto a la multiculturalidad, el impulso de una ética en pro de la

sostenibilidad que aúne las prácticas comerciales, el desarrollo urbanístico y aspectos científico-tecnológicos (Murga, 2015; Vilches, Macías y Gil, 2014).

En el contexto de la Agenda 2030 destacaremos el Marco de Acción Educación 2030 (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 2015) que persigue la consecución del objetivo número 4 de los ODS: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Al mismo tiempo se reivindica una aproximación educacional a los ODS centrada en el alumnado. Esta acción debe fomentar el pensamiento crítico y la reflexión activa y multidisciplinar en relación a las dimensiones sociocultural, medioambiental y económica siempre en favor del bien común. Por consiguiente, podemos concluir que la educación tiene un papel fundamental para alcanzar las metas de sostenibilidad de la Agenda 2030; Murga-Menoyo y Novo argumentan lo siguiente:

la práctica docente se ve por tanto convocada a una reorientación con la finalidad de sostenibilizar el currículum, dar cabida en él a problemas socioecológicos relevantes –desde el punto de vista científico, pero también para los participantes en el proceso formativo– y utilizar el conocimiento académico al servicio de dichos problemas.

(Murga-Menoyo y Novo, 2017: 73)

Es, por tanto, responsabilidad de los agentes e instituciones implicadas en el marco educativo asumir el compromiso e implementar programas que fomenten la sostenibilización curricular, esto es “la incorporación de criterios de sostenibilidad en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado” (CRUE-CADEP, 2012). Asimismo la meta 4.7 del ODS 4 puntualiza como objetivo que “todos los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles” (UNESCO, s.f.). Sin embargo, la puesta en práctica de acciones para la implementación de la sostenibilización curricular en las asignaturas de educación superior universitaria puede quedar relegada a un segundo plano a causa de la necesidad de cubrir los contenidos y competencias relativos a las asignaturas.

En este contexto de actuaciones para la sostenibilización del currículum académico se enmarca nuestra propuesta pedagógica con el

objetivo de incluir los ODS en la clase de Inglés para Fines Específicos (IFE) en el Grado en Turismo. En líneas generales, se propone el diseño e implementación de un proyecto en grupo en el que los estudiantes deben relacionar una selección de ODS con la industria del turismo para poder determinar acciones plausibles a corto-medio plazo en pro del desarrollo sostenible y consecución de la Agenda 2030. Este artículo se estructura de la siguiente forma. Primero se contextualizan las metodologías para el diseño del proyecto en el marco del IFE y se presentan brevemente los materiales. En segundo lugar, se introduce la propuesta para la implementación del proyecto en el Grado en Turismo a través de la descripción de los objetivos, participantes y contexto educativo así como una propuesta para su implementación y evaluación. Para finalizar se exponen las conclusiones derivadas del mismo.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

En esta sección se describen brevemente los aspectos a tener en cuenta en nuestra propuesta de sostenibilización curricular. Antes de todo se introducen algunas de las características de la docencia en Inglés para Fines Específicos (IFE en adelante) con el objetivo de contextualizar la tipología de asignatura en la que se lleva a cabo la implementación de los ODS en el contexto de educación superior universitaria. Seguidamente se describe el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje del inglés basado en tareas (TBLT) como los pilares centrales para la propuesta. Por último, introducimos la tipología de materiales para la elaboración propia de actividades que se secuenciarán en diferentes tareas.

1.1. El inglés para fines específicos

Rodríguez-Piñero y García-Antuña (2009: 918) definen las lenguas para fines específicos como “subsistemas de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos... desde el punto de vista del análisis de su uso en ámbitos temáticos-funcionales precisos y de su proceso de enseñanza aprendizaje”. Debido al estatus del inglés como lengua franca y la obligatoriedad de su estudio en contextos de educación superior universitaria que se caracteriza por una gran variedad de disciplinas de estudio y campos profesionales, nos referiremos a su estudio como el IFE

(Sarre y White, 2017). Kırkgöz y Dikilitaş (2018) y Anthony (2015) hacen hincapié en el papel estratégico de esta disciplina para la formación del alumnado ya que se deben cubrir las necesidades curriculares de los estudiantes teniendo en cuenta los cambios constantes consecuencia de la globalización. Li (2018) sugiere algunos de los principales aspectos a tener en cuenta en las clases de IFE, entre los que cabe destacar la necesidad de satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes a través del estudio de textos y géneros textuales directamente relacionados con la disciplina específica que se imparte. De la misma manera, las metodologías docentes y el diseño de actividades y tareas deben satisfacer la especificidad del currículo académico del IFE (Stoller y Robinson, 2018).

La docencia en disciplinas de IFE normalmente se sirve de un manual o libro de texto que incluye una serie de actividades organizadas por unidades temáticas para el desarrollo del curso. Estos manuales obedecen a las necesidades curriculares del alumnado en la disciplina de estudio mediante la revisión de aspectos gramaticales, la introducción de léxico específico y la práctica de las cuatro destrezas comunicativas mediante actividades de comprensión y producción oral y escrita. A pesar de su utilidad en cuanto a los contenidos y el rol del libro de texto como elemento de transición entre la educación secundaria obligatoria en la que se imparte inglés general y el contexto universitario (IFE), es cierto que algunos de los contenidos y actividades pueden estar desactualizados y no ajustarse a las necesidades del alumnado. Consideramos necesario valorar la actualización de los mismos mediante el análisis del contexto económico-social actual y los futuros escenarios observando los cambios constantes derivados de la globalización. Por esta razón, entendemos que el diseño de materiales adecuados a la carrera profesional de los estudiantes es, en mayor o menor medida, responsabilidad del equipo docente. Estos materiales deben trascender el contenido del libro de texto para así fomentar un aprendizaje activo en un contexto de estudio positivo (Vora, 2020).

1. 2. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje de lenguas basado en tareas (TBLT)

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) responde a una metodología docente que tiene como eje principal la consecución de proyectos por parte del estudiantado, cabe destacar su posible aplicación a una gran variedad de disciplinas de estudio (Mamakou: 2009). Esta

metodología favorece la participación del alumnado y aumenta su motivación hacia la disciplina que se estudia (Kavlu, 2020; Belagra y Draoui, 2018) ya que el estudiantado debe tomar parte activa en su aprendizaje, lo que conocemos como “learning by doing” (Rugen, 2019). Investigaciones previas (Ambrosio y Mosqueda, 2018; Corda, Coria y Medina, 2020) han puesto de manifiesto aspectos importantes a tomar en consideración en cuanto al diseño de los proyectos: en primer lugar, el proyecto se debe contextualizar en la disciplina que se estudia teniendo en cuenta las carreras profesionales de los alumnos y debe combinar los aspectos lingüísticos y de contenido que se especifican en las guías docentes. En segundo lugar, se debe fomentar el conocimiento multidisciplinar que integre diferentes técnicas, áreas de conocimiento y habilidades lingüísticas y no-lingüísticas para la resolución de problemas. En tercer lugar, el diseño de proyectos debe tener como objetivo estimular las habilidades para investigar más allá de los materiales proporcionados por el equipo docente, de este modo los procesos de autoaprendizaje y autocritica pueden llevar a la generación de nuevas ideas. Por último, el diseño de proyectos debe fomentar la cooperación entre los estudiantes ya que, como norma general, la complejidad y la carga de trabajo de los proyectos excede las capacidades de estudio individual (Rodríguez-Peñarroja, 2021). En consecuencia, el aprendizaje cooperativo para la consecución de proyectos requiere de la puesta en común de ideas, organización y división de tareas así como la implementación de procesos de autocritica y autoevaluación del proyecto final.

Por otra parte, el aprendizaje de lenguas basado en tareas “Task Based Language Teaching” es una metodología comunicativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Esta metodología fomenta el uso del lenguaje mediante la integración y secuenciación de diferentes tareas comunicativas (Samuda y Bygate, 2008) con el objetivo principal de promover su adquisición. El diseño de actividades precisa de un análisis previo de las necesidades del alumnado para la secuenciación de las mismas dentro de unidades de instrucción más amplias i.e. tareas, así como la puesta en práctica de diferentes técnicas y criterios de evaluación (Norris, 2009). Estas tareas deben estimular el aprendizaje experimental que implica la consecución de las mismas (Tavakoli et al., 2019) y enfatizar un enfoque comunicativo del lenguaje (Ellis, 2009). En resumen, tal y como sugiere González-Lloret (2017) las tareas deben destacar la

finalidad comunicativa del lenguaje en lugar del aprendizaje de contenido lingüístico que se deriva de la consecución de las mismas, no por esto es este último menos importante.

1.3. Materiales

La selección de materiales para el diseño de las actividades que componen la propuesta se centra en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICS). Esta decisión metodológica se basa en el perfil del estudiantado actual “Nativos digitales” y obedece al objetivo de fomentar la competencia digital del alumnado (Gisbert y Esteve, 2011) y su alfabetización multimodal i.e. la habilidad para trabajar y entender textos que integran diversos recursos semióticos (Crawford-Camiciottoli y Campoy-Cubillo, 2018). Investigaciones previas sobre el uso de recursos TIC en la clase de IFE sugieren un efecto positivo en las prácticas docentes (Muñoz-Luna y Tailleffer, 2018) y una mejora en la motivación del alumnado (Kaharuddin, 2020; Tavakoli, Lofti y Biria, 2019) y su autonomía (Azmi, 2017).

En este sentido se propone el uso de una selección de videos de *YouTube* para las actividades de comprensión oral y textos en línea para las actividades de comprensión escrita. Bekteshi (2019) y Aprianto (2020) abogan por el uso de estos recursos subrayando su potencial como fuentes de información para el diseño de actividades. Estudios previos sobre el uso de *YouTube* como una herramienta educativa sugieren un impacto positivo en la motivación e interés del alumnado (Duffy, 2008; Kelsen, 2009) y el desarrollo del pensamiento crítico (June, Jaacob, y Cheng, 2014; Rodríguez-Peñarroja, 2022).

2. PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS EN LA CLASE DE INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS (IFE)

2.1. Descripción de los objetivos, participantes y contexto educativo

El objetivo principal de esta propuesta es la integración de los ODS en la formación curricular en IFE. La acción de sostenibilización curricular va dirigida al estudiantado de educación superior universitaria en el Grado en Turismo. Tal y como se ha planteado previamente, la implementación de este contenido responde a la necesidad de una sostenibilización del currículum académico del alumnado universitario (Murga-Menoyo y

Novo, 2017) y promueve la consecución de la meta 4.7 del ODS 4 para una educación por y para el desarrollo sostenible. La acción para la sostenibilización curricular consiste en la elaboración de un proyecto en grupos (ABP) secuenciado en diferentes tareas comunicativas (TBLT). De este modo, los estudiantes pueden beneficiarse de la práctica del idioma a través de las tareas que se integran en el currículum lingüístico necesarias para la consecución del proyecto centrado en los ODS.

2.2. Procedimiento: Implementación del proyecto

La implementación de los ODS en el currículum académico que se plantea en este artículo se basa en la consecución de un proyecto (ABP) secuenciado mediante el diseño de tareas comunicativas (TBLT) debido a la naturaleza de la asignatura a la que se aplica la sostenibilización curricular. Esta decisión se basa en la necesidad de trabajar el IFE en el Grado en Turismo e introducir la Agenda 2030 en pro de la EDS. En la siguiente tabla se esboza el planteamiento para dicha implementación¹ que incluye la secuenciación de las sesiones, el tipo de instrucción y las actividades que los estudiantes deben llevar a cabo así como los objetivos de las mismas.

Tarea/Sesión	Instrucción/Actividades	Objetivos
Introducción 1 x 60min	Instrucción explícita Práctica: • Comprensión lectora • Puesta en común de posibles acciones	Descripción del proyecto y agrupación de estudiantes Introducir los siguientes aspectos: • Desarrollo sostenible • Agenda 2030 y objetivos • Relacionar los ODS con la industria del turismo
Pre-tarea 2-4 x 60min	Práctica: • <i>Listening</i> multimodal • Comprensión lectora • Comprensión oral (<i>listening</i> multimodal)	Revisión de los ODS número 7, 8, 9 y 12 y su relación con la industria del turismo • Practicar la comprensión lectora mediante el uso de textos reales y

¹ Se ha contemplado y estimado la implementación íntegra del proyecto en horas lectivas. Sin embargo, el equipo docente puede optar por hacer las modificaciones necesarias debido a las restricciones de tiempo. Por ejemplo, las actividades que se presentan en la pre-tarea se pueden adaptar a actividades autocorregibles en un módulo en *Moodle*.

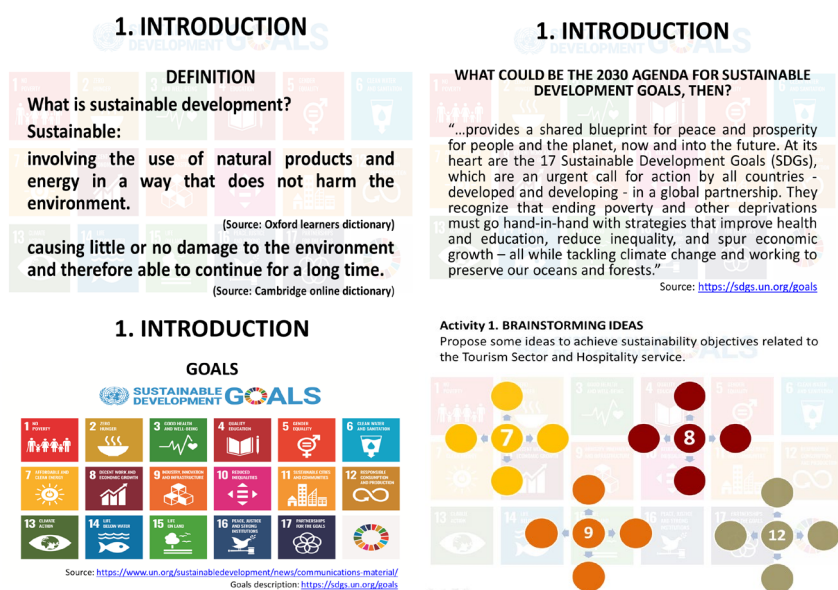
	• Comprensión lectora y puesta en común de posibles acciones	actividades de verdadero o falso y de desarrollo • Practicar la comprensión oral mediante el uso de fuentes multimodales • Fomentar el trabajo en equipo y la reflexión crítica.
Tarea 5-6 x 60min	Práctica grupal: • Revisión de los acuerdos obtenidos en la pre-tarea • Preparación de una presentación oral	Puesta en común de las acciones que se derivan de las actividades en la pre-tarea • Reflexión crítica del alumnado • Promover el trabajo cooperativo • Compartir y aplicar conceptos para su análisis • Uso de recursos informáticos
Post-tarea 7-8 x 60	Práctica grupal: • Presentaciones orales en grupos • Retroacción del profesorado • Debate con el resto de grupos	Practicar habilidades de producción oral • Organización de contenidos y relación con el sector turístico • Dinamizar acciones y acuerdos mediante el debate en la clase • Dar y recibir retroacción por parte de los compañeros y el docente

Tabla 1: Secuenciación del proyecto: sesiones, actividades y objetivos.

Tal y como se resume en la tabla 1, el proyecto grupal se centra en la introducción de contenidos sobre los ODS y su relación con el sector turístico mediante la práctica de diferentes actividades secuenciadas en diferentes tareas (TBLT) y temporizadas en sesiones en la clase de IFE. Durante la primera sesión, el docente describe el proyecto a los estudiantes y estos se agrupan en equipos de entre cuatro y seis alumnos. Seguidamente, el alumnado recibe instrucción explícita sobre los siguientes conceptos básicos: desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y los 17 ODS tal y como aparecen en la web de las Naciones Unidas (ONU, s.f.). La última parte de la clase está dirigida a la puesta en común de ideas en relación a cómo los ODS que se trabajarán en las siguientes sesiones se relacionan con la industria del turismo y una breve propuesta de acciones para la consecución de los mismos. Se delimitan los ODS para su estudio a los siguientes: “ODS7. Energía asequible y no contaminante”, “ODS8. Trabajo decente y crecimiento económico”, “ODS9. Industria, innovación

e infraestructura” y “ODS12. Producción y consumo responsable”. En la
figura 1 se muestra un modelo para implementar la sesión de introducción.

Figura 1: Modelo de introducción



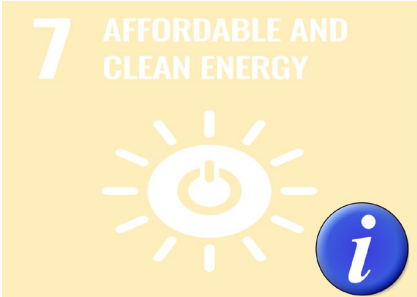
Las sesiones 2-4 (pre-tarea) abordan los ODS previamente descritos mediante una serie de actividades que fomentan ambos, el conocimiento de los ODS y la práctica de IFE. El orden y tipología de las actividades se repiten sistemáticamente en las sesiones que se incluyen en la pre-tarea para cada ODS.

En primer lugar, los y las estudiantes visualizan un fragmento de información multimodal a través de un video en *YouTube* de duración corta (*EarthAgain*, 2017) en el que se describe brevemente el objetivo y posibles acciones para lograr el mismo. En segundo lugar, los y las estudiantes deben leer un texto (ONU, s.f.) y completar dos actividades de comprensión lectora: una actividad de verdadero o falso y una última actividad que incluye dos preguntas a desarrollar brevemente. La tercera actividad parte de la visualización de un video en *YouTube* (Globalvia, 2019) en el que los alumnos y las alumnas deben contestar entre tres y cuatro preguntas de comprensión oral. La última actividad parte de la

lectura de algunas de las secciones de un texto largo (*EarthChangers*, s.f.) en el que se explicita la relación del ODS con la industria del Turismo y se exponen diferentes acciones que se pueden llevar a cabo desde este sector para la consecución del propio objetivo.

Tras la lectura, los y las estudiantes deben completar una actividad de comprensión lectora en la que deben identificar cómo la industria del turismo contribuye al cambio climático en relación con el ODS específico que se estudia, así como las diferentes alternativas se exponen en el texto. Los grupos deben proponer acciones para solucionar la problemática específica. La figura 2 presenta el modelo para la pre-tarea limitado al ODS7.

Figura 2: Modelo de pre-tarea para el ODS7



7 AFFORDABLE AND CLEAN ENERGY

WATCH THE [YOUTUBE](#) VIDEO AND ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS.

- When was the last time that cooking was done by scrubbing two stones together?
- How many people in the world live without electricity and where?
- How many people and in how many countries have solar lamps reduced power consumption?
- List the 5 ideas given on how to save energy.

READ THE ARTICLE ON THE [LINK](#) AND COMPLETE THE FOLLOWING ACTIVITIES.

1. Are the following sentences true or false? Justify your answers.
 - More than 700m. people lack access to electricity.
 - Burning carbon fuels to obtain energy contributes to global warming.
 - The lack of access to energy reduces essential hygiene.
2. Reading comprehension. Answer the following questions with information from the text.
 - Why is SDG7 important and what can people do to save electricity?
 - How can energy access help in reducing pollution?

IN GROUP SHORT PROJECT. HOW CAN YOU HELP?

First, read the [article](#) about the tourism industry and SDG7. Identify:

- A. Tourism industry contribution to climate change.
- B. Alternatives to the problem or suggestions for improvement.

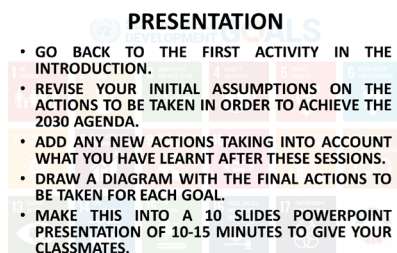
Second. Discuss any other actions that can be done in the tourism industry related to solve energy consumption derived problems and its effects.

Las sesiones 5-6 corresponden a la elaboración de la tarea. Basándose en los resultados de las diferentes actividades que se proponen en la pre-tarea y las sugerencias para establecer acciones viables, los estudiantes deben preparar una presentación oral de unos diez minutos de duración con el siguiente contenido:

- Introducción y presentación de la problemática socio ambiental en relación a la industria del turismo.

- Breve descripción de los ODS 7, 8, 9, y 12.
- Propuesta de acción para cada uno de los objetivos. La propuesta debe incluir la exposición del problema, un máximo de tres acciones a llevar a cabo por cada ODS y el efecto o una estimación del impacto/consecuencia para con el ODS.
- La presentación debe finalizar en un turno abierto de preguntas por parte de los estudiantes que fomente la reflexión crítica y puesta en común de ideas.

Figura 3: Modelo de tarea para la elaboración de la presentación.



Las últimas sesiones 7-8 se reservan para las presentaciones orales en clase. Como parte de la post-tarea, los y las estudiantes desarrollan sus propuestas de acciones para alcanzar cada ODS en el marco de estudio de la industria del turismo. A cada presentación le sigue un espacio de diálogo en el que los y las estudiantes pueden cuestionar las acciones que se presentan o incorporar argumentos para la mejora la implementación de las mismas. Asimismo, el profesor y/o la profesora puede intervenir con el objetivo de moderar el debate o hacer hincapié en las propuestas que resulten más viables a priori.

2.3. Procedimiento: Evaluación del proyecto

El proyecto sobre los ODS en la clase de IFE requiere de una evaluación en la que se deben considerar tanto los aspectos de contenido como los lingüísticos. Con este propósito se propone una evaluación dual. En primer lugar, se establece la evaluación de las competencias y resultados del aprendizaje derivada de la consecución del proyecto basada

en los criterios de la UNESCO (2017). Estos criterios establecen una serie de competencias que se resumen *grosso modo* en la tabla 2.

Competencia	Resultado de aprendizaje
Competencia de pensamiento sistémico	Entender la realidad física y social así como la interrelación entre la base de los problemas y su impacto socio ambiental.
Competencia de anticipación	Interpretar y anticiparse a los efectos de las acciones para con los ODS. Discernir entre escenarios de acción probables y lo deseable.
Competencia normativa	Comprender las normas y los valores para el desarrollo de criterios éticos con el objetivo de solventar los posibles conflictos de intereses e identificar contextos de desigualdad.
Competencia estratégica	Desarrollar las habilidades para generar acciones que fomenten la sostenibilidad de forma colectiva.
Competencia de colaboración	Fomentar la empatía de los agentes que intervienen en las acciones. Promover el respeto y la sensibilidad para entender realidades diferentes y favorecer el diálogo para la resolución de problemas bajo un paradigma de trabajo cooperativo y participativo.
Competencia de pensamiento crítico	Analizar, comprender y cuestionar las opiniones, prácticas y acciones de los demás y de uno mismo desde un prisma que incluye principios éticos de sostenibilidad.
Competencia de autoconciencia	Poder evaluar el impacto de las acciones propias en el medio (perspectiva local y/o internacional). Reflexión personal sobre las acciones / decisiones que se toman a través de la ética y responsabilidad social.
Competencia integrada de resolución de problemas	Integrar modelos de acción para resolver holísticamente necesidades específicas considerando agentes sociales, elementos ambientales y contexto socioeconómico.

Tabla 2: Competencias y resultados de aprendizaje (UNESCO, 2017)

En segundo lugar, es necesario evaluar las habilidades lingüísticas que subyacen de la adquisición-aprendizaje en la propia asignatura de IFE. Con este propósito, sugerimos el uso de una rúbrica que englobe la evaluación de la competencia comunicativa oral del alumnado así como la consecución del proyecto en base a las directrices iniciales. Se propone la siguiente tabla para la evaluación de estos dos parámetros que tiene como marco de referencia la rúbrica de evaluación de competencias de producción oral de Euroexam (*Euroexam International*, s.f.) que se

corresponde a un nivel B1 de competencia lingüística (*Council of Europe*, 2018).

Producción oral	Consecución del proyecto
El estudiante muestra la competencia oral necesaria para llevar a cabo la tarea. Fluidez: algunas pausas. Pronunciación y entonación natural aunque se presenten errores ocasionales.	Intención comunicativa: Muy Clara Objetivo: Cumplido. Directrices: Seguidas Contenido: Incluye todo el contenido necesario y se presentan ideas originales. Resultado: Muy bueno
El estudiante muestra la competencia oral necesaria para llevar a cabo la tarea aunque comete algunos errores. La fluidez y pronunciación del estudiante requieren de esfuerzo por parte del receptor para su comprensión.	Intención comunicativa: Clara Objetivo: Cumplido. Directrices: Seguidas Contenido: Incluye el contenido necesario. Resultado: Bueno
El estudiante presenta ciertas dificultades en su competencia oral necesaria para llevar a cabo la tarea. Se producen errores menores que no impiden la comprensión. Problemas de pronunciación que requieren de un esfuerzo extra por parte del receptor aunque la producción oral es normalmente clara y comprensible.	Intención comunicativa: Clara en la mayoría de los supuestos Objetivo: Cumplido Directrices: Se siguen las pautas más importantes. Contenido: Se presentan la mayoría de aspectos necesarios. Resultado: Satisfactorio
El estudiante muestra un nerviosismo frecuente que refleja un nivel bajo de competencia oral. Los recursos gramaticales, léxicos y de coherencia-cohesión del discurso oral raramente satisfacen las necesidades de la tarea. Errores en frases simples y las dificultades en aspectos de pronunciación afectan la comprensión del mensaje.	Intención comunicativa: Poco clara Objetivo: No se cumple en su totalidad Directrices: No se siguen las pautas más importantes Contenido: Se presentan la mayoría de aspectos necesarios. Resultado: Satisfactorio
El estudiante presenta dudas constantes que se reflejan en un considerable número de pausas al acometer la tarea. Los aspectos gramaticales, léxicos y de coherencia y cohesión al transmitir el mensaje son insuficientes. Se producen	Intención comunicativa: Poco clara Objetivo: No se cumple. Directrices: No se siguen las pautas establecidas.

errores frecuentes en frases simples así como una dificultad constante en la pronunciación.	Contenido: Se omiten la mayoría de aspectos básicos necesarios. Resultado: No satisfactorio
La producción oral del estudiante es muy difícil de entender afectando significativamente a la comunicación del mensaje. Los aspectos gramaticales, léxicos y de cohesión-coherencia textual están por debajo del nivel de lengua exigido.	Intención comunicativa: Nada clara Objetivo: No se cumple. Directrices: No se siguen las pautas establecidas. Contenido: Se omiten la mayoría de aspectos básicos necesarios y se incluyen otros de dudosa relevancia. Resultado: No satisfactorio

Tabla 3: Modelo de rúbrica para la evaluación del proyecto y presentación oral.

La evaluación del proyecto grupal que se propone en la clase de IFE debe, por lo tanto, integrar el desarrollo de las competencias que propone la UNESCO (2017) así como las competencias lingüísticas y de resolución-gestión de proyectos inherentes al mismo y comunes en la etapa de educación superior universitaria del alumnado². Solo de este modo podemos entender y fomentar la sostenibilización curricular en pro de la EDS y la consecución de la Agenda 2030 a través de sus diecisiete objetivos al mismo tiempo que se trabajan las habilidades lingüísticas en la clase de IFE.

3. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta propuesta es la integración de los ODS en el currículum académico del alumnado de educación superior universitaria en el Grado en Turismo. Esta acción de sostebinilización curricular (CRUE-CADEP, 2012) responde a la necesidad que plantea el ODS 4 dentro del Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015) que enfatiza la necesidad de promover los ODS en la educación fomentando el pensamiento crítico y la reflexión activa. Con esta finalidad y valorando tanto el contexto educativo como la clase de IFE se plantea la elaboración de un proyecto en grupo (ABP) secuenciado en diferentes tareas comunicativas (TBLT). Ambas metodologías promueven la motivación y participación activa del estudiantado (Kavlu, 2020; Belagra y Draoui,

² Nota: los valores porcentuales para la evaluación de los diferentes aspectos que se plantean queda a discreción del equipo docente.

2018) así como el aprendizaje experimental y comunicativo en la lengua objetivo (González-Lloret, 2017; Tavakoli, Lofti y Biria, 2019). La secuenciación que se propone engloba una introducción a los ODS mediante el uso de materiales que fomentan las competencias lingüísticas y no-lingüísticas adecuadas al alumnado y el contexto de enseñanza-aprendizaje en la clase de IFE. El diseño del mismo prioriza el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico del alumnado y el diálogo colaborativo entre los integrantes de los diferentes grupos con el propósito de desarrollar las competencias por y para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017).

Entre las competencias y resultados de aprendizaje destacamos las competencias de i) *colaboración* para la resolución de problemas que fomentan el diálogo y el trabajo colaborativo y participativo, ii) *pensamiento crítico* que subyace del diálogo intergrupar y del debate que se genera tras las presentaciones orales, iii) *autoconciencia* necesaria para la evaluación de las acciones que se plantean en las presentaciones en base a la responsabilidad social del alumnado, iv) *resolución de problemas* que integra las acciones propuestas por los alumnos en relación a factores socioeconómicos y ambientales. Por otra parte, la elaboración del proyecto integra la práctica del IFE en las diferentes tareas y sesiones que se materializan en actividades de comprensión oral y escrita basadas en el uso de textos multimodales debido a la versatilidad de los mismos y el perfil de alumnado universitario. Asimismo, se practica la producción oral como parte final del proyecto i.e. post-tarea, y en las diferentes actividades que se llevan a cabo en las sesiones correspondientes a la introducción pre-tarea y tarea.

4. BIBLIOGRAFÍA

Ambrosio, Ricardo y Mosqueda, José Silvano Hernández (2018), Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la educación*, 3(5), pp. 3–19

Anthony, Laurence (2015), The changing role and importance of ESP in Asia. *English as a Global Language Education (EaGLE) Journal*, 1(1), pp. 01–21. <http://dx.doi.org/0.6294/EaGLE.2015.0101.01>

Aprianto, Dedi (2020), To what extent does YouTube contents-based language learning promote an English proficiency? *Journal of English Language Teaching and Literature (JELTL)*, 3(2), pp. 108-126. doi: [10.47080/jeltl.v3i2.994](https://doi.org/10.47080/jeltl.v3i2.994)

Azmi, Nouredine (2017) The benefits of using ICT in the EFL classroom: From perceived utility to potential challenges. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), pp. 111-118.

Aznar-Mínguet, Pilar y Barrón-Ruiz, Ángela. (2017) El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), pp. 25-53. doi <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912553>

Belagra, Mammar y Draoui, Belkacem (2018), Project-based learning and information and communication technology's integration: Impacts on motivation. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 55(4), pp. 293-312.

Bekteshi, Edita (2019), The effects of YouTube in ESP classes. *Knowledge International Journal*, 34(2), pp. 511-516. <https://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/2147>

CRUE-CADEP (28 de Junio de 2012). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum. <https://tinyurl.com/2p8s7dxdp>

Crawford-Camiciottoli, Belinda y Campoy-Cubillo, Mari Carmen. (2018), Introduction: The nexus of multimodality, multimodal literacy, and English language teaching in research and practice in higher education settings. *System*, 77, pp. 1-9. doi: [10.1016/j.system.2018.03.005](https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.005)

Corda, Maria Cecilia, Coria, Marcela y Medina, Maria Celeste (2020), Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la Bibliotecología: innovaciones pedagógicas en y fuera de las aulas. *CPUE-e, Revista de Investigación Educativa*, (30), pp. 129-143. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi30.2685>

Council of Europe (2018), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Duffy, Peter. (2008), Engaging the YouTube Google-eyed generation; Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(2), pp. 119-130.

EarthAgain (27 de Octubre de 2017), *UN Sustainable Development Goals | Affordable and Clean Energy (7)* [Archivo de video]. YouTube. <https://tinyurl.com/bdhxhptx>

EarthChangers (s.f.), *Sustainable Energy*. <https://tinyurl.com/5ap729a7>

Ellis, Rod. (2009), Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, 19(3), pp. 221–246.

Euroexam International (s.f.), Level B1 threshold: Speaking marking scheme. Retrieved from <https://tinyurl.com/urfch7y8>

Gisbert, Mercè y Esteve, Francesc (2011), Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), pp. 48-59.

Globalvia (29 de Marzo de 2019), *Sustainable Development Goal 7 - Ensure access to affordable and reliable energy*. [Archivo de video]. YouTube. <https://tinyurl.com/yha9wpnc>

González-Lloret, Marta (2017), Technology for task-based language teaching. En C. A. Chapelle, & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* pp. 234-247. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

June, Sethela, Yaacob, Aizan y Kheng, Yeoh Khar (2014), Assessing the use of YouTube videos and interactive activities as a critical thinking

simulation for tertiary students: An action research. *International Education Studies*, 7(8), pp. 56-67. doi [10.5539/ies.v7n8p56](https://doi.org/10.5539/ies.v7n8p56)

Kaharuddin, Andi. (2020). Contributions of technology, culture, and attitude to English learning motivation during covid-19 outbreaks. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(11), pp. 76-84.

Kavlu, Aziza (2020), The effect of project-based learning on first-year undergraduate students in English for specific purposes (ESP) courses. *International Journal of English Linguistics*, 10(4), pp. 227-239. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n4p227>

Kelsen, Brent (2009), Teaching EFL to the iGeneration: A survey of using YouTube as supplementary material with college EFL students in Taiwan. CALL-EJ: Conference Presentation on 2nd Conference on College English, National Chengchi University, Taipei, Taiwan, pp. 1-20

Kırkgöz, Yasemin y Dikilitaş, Kenan (Eds.) (2018), *Key issues in English for specific purposes in higher education* (Vol. 11). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8>

Li, Li (2018), Integrating technology in ESP: Pedagogical principles and practice. In R. Muñoz-Luna & L. Taillefer (eds.). *Integrating information and communication technologies in English for specific purposes*, pp. 7-25. Springer.

Mamakou, Irene (2009), Project-based instruction for ESP in higher education. In R. de Cássia Veiga Marriott & P. Lupion Torres (Eds.), *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition* pp. 456-479. IGI Global.

Muñoz-Luna, Rosa y Taillefer, Lidia (2018), *Integrating information and communication technologies in English for specific purposes*. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68926-5_1

Murga-Menoyo, María Ángeles (2015), *Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias*. Madrid, McGraw Hill/UNED.

Norris, John (2009), Task-based teaching and testing. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* pp. 578-594. Wiley-Blackwell.

ONU (1987), Informe de la Comisión Mundial sobre el medio ambiente y el desarrollo, (*Informe Brundtland*). <https://tinyurl.com/mr3umept>

ONU (1992), Cumbre para la Tierra. Programa 21, UNEP, 1992, Río de Janeiro, Brasil. <https://tinyurl.com/mry7e3fd>

ONU (2015), Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 25 de noviembre de 2015. [edición electrónica] <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>

ONU (s.f.), *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Organización de Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/kmpj3j5e>

ONU (s.f.), *Affordable and clean energy: Why it matters*. Organización de Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/4r3jbnyh>

Rodríguez-Peñarroja, Manuel (2021), Project-based learning in the advertising and public relations class. A longitudinal study on students' motivation, attitudes and interest. En Rabet Tamsamani, Rabia. M^a y Hervás Gómez, Carlos (Eds.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*, pp. 292-315. Dykinson.

Rodríguez-Peñarroja, Manuel (2022), Integrating Project-Based Learning, Task Based Language Teaching approach and YouTube in the ESP class: a study on students' motivation. *The Journal of Teaching English with technology* 22(1), pp. 62-81. <http://www.tewtjournal.org>

Rodríguez-Piñero Alcalá, Ana Isabel y García-Antuña, María (2009), Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones conceptuales y terminológicas e implicaciones didácticas. En A. Vera Lujan, A y Martínez Martínez, I (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, vol II. pp. 907-932 Comillas: Fundación Comillas. <https://tinyurl.com/2p8mavkf>

Rugen, Brian (2019), Strengthening project-based learning with genre checkpoints. *The English Teacher*, 48(3), pp. 115-127.

Samuda, Virginia y Bygate, Martin (2008), *Tasks in second language learning*. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.

Sarré, Cédric y Whyte, Shona (Eds.) (2017), *New developments in ESP teaching and learning research*. Research-publishing. net.

Stoller, Fredricka y Robinson, Marin (2018), Innovative ESP teaching practices and materials development. En Y. Kirkgöz & K. Dikilitaş (Eds.), *Key issues in ESP in higher education*, pp. 29-49. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_3

Tavakoli, Hossein, Lotfi, Ahmad Reza y Biria, Reza (2019), Effects of CALL-mediated TBLT on motivation for L2 reading. *Cogent Education*, 6(1), pp 1-21. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1580916>

UNESCO (s.f.), ODS4 Educación. Global education monitoring report.
<https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

UNESCO (2015), *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://tinyurl.com/33b384cj>

UNESCO (2017), Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://tinyurl.com/3xadenhx>

Vilches, Amparo, Macías, Oscar y Gil, Daniel (2014), *La transición a la sostenibilidad: un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana*. Colección de documentos de trabajo de Iberciencia. Temas clave de reflexión y acción. <https://tinyurl.com/exxxd6pn>

Vora, Rovená (2020), *Integrating authentic materials and language skills in teaching English for specific purposes (ESP)*. En Scientific Collection “InterConf”, (38): Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference “Science, Education, Innovation: Topical Issues and

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la clase de inglés para fines específicos: Una propuesta para la implementación de los ODS en el Grado en Turismo 67

Modern Aspects” (December 16-18, 2020) in Tallinn, Estonia; pp. 546-553. <https://bit.ly/3rxyyfx>

Desarrollo de un videojuego para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para fines específicos y el fomento de conocimientos en Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global en Ingeniería Industrial¹

Development of a videogame for the teaching of English as a Foreign Language for specific purposes and the promotion of Education for the Sustainable Development and Global Citizenship in Industrial Engineering

RICARDO CASAÑ PITARCH

Departamento de Lingüística Aplicada

Universitat Politècnica de València

Camí de Vera, s/n 46022 Valencia (España)

ricapi@upv.es

ORCID: 0000-0002-1689-7954

CAROLINA GIRÓN GARCÍA

Departament d'Estudis Anglesos

Universitat Jaume I

Av. Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castelló de la Plana, (España)

carol.giron@uji.es

ORCID: 0000-0002-2377-4039

CHRISTINA HOLGADO SÁEZ

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana

Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada (España)

cholgadosaez@go.ugr.es

ORCID: 0000-0003-0721-2359

Recibido: 18/01/2022 Aceptado: 23/02/2022

Cómo citar: Castañ Pitarch, R., Girón García, C., Holgado Sáez, Chr. (2022). Desarrollo de un videojuego para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para fines específicos y

¹ El contenido de este artículo está ligado al proyecto de investigación “Desarrollo de un videojuego serio para la enseñanza de inglés como lengua extranjera para fines específicos dirigido a alumnos universitarios de Ingeniería Industrial de la UPV” otorgado por la *Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana*. Código: GV/2021/035, *Subvencions a grups d’investigació emergents*

el fomento de conocimientos en Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global en Ingeniería Industrial. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 68-87.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.68-87>

Resumen: Todos los sectores, incluyendo la industria, los negocios y la educación superior, tienen la obligación de formar en materia de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (EpDyCG), y, por tanto, en temas de justicia social, políticas de equidad o la gestión del medio ambiente y la sostenibilidad. Sin embargo, no existen modelos universales para implementar la EpDyCG en los grados universitarios, por lo que nuestra propuesta educativa explica cómo llevar a cabo una formación de calidad en el ámbito de la docencia del inglés de fines específicos en la Universitat Politècnica de València (UPV), a través del diseño y ejecución de un videojuego serio, que forme a los y las usuarios tanto en ciudadanía global como en proyección internacional.

Palabras clave: inglés de fines específicos; diseño de videojuego; ingeniería industrial; ciudadanía global; formación de calidad

Abstract: All sectors, including industry, business, and higher education, have the obligation to train in Education for the Development and Global Citizenship (EDGC), and therefore, in matters of social justice, equality policies or the environmental management and sustainability. However, there are no universal models to implement the EDCG at the university degrees. Hence, our educational proposal explains how to carry out quality training in the field of teaching English for the Specific Purposes at the Universitat Politècnica de València (UPV) through the design and execution of a serious videogame, which will train users both in global citizenship and with an international projection.

Keywords: English for specific purposes; videogame design; industrial engineering; global citizenship; quality education

Sumario: 1. Contextualización: la tecnología al servicio del conocimiento universal; 2. Metodología: el enfoque basado en juegos; 3. Objetivos del proyecto: *The Engineer*; 4. Propuesta didáctica: *The Engineer*; 5. Conclusiones.

Summary: 1. Contextualization: technology at the service of universal knowledge; 2. Methodology: game-based approach; 3. Objectives of the project: *The Engineer*; 4. Didactic Proposal: *The Engineer*; 5. Conclusions.

1. CONTEXTUALIZACIÓN: LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DEL CONOCIMIENTO UNIVERSAL

El desarrollo frenético de la tecnología durante lo que llevamos de nuevo siglo ha revolucionado la vida de las personas en todos los aspectos y desde todas las áreas. Algunas de las claves de esta revolución digital vienen marcadas por el desarrollo de dispositivos móviles con la misma capacidad de trabajo que un ordenador, el servicio de conexión a internet remoto, y la industria emergente del *software* en forma de programas informáticos, entre los que se incluyen los videojuegos. El valor del mercado de estos últimos en todo el mundo ha

aumentado significativamente durante la última década y se prevé que crezca más aún en los próximos años, superando la marca de 200.000 millones de dólares estadounidenses en 2023 (Gough, 2020 en Statista, 2020). En la actualidad, se están ofreciendo gradualmente más oportunidades a nivel global para convertir los videojuegos en herramientas de enseñanza y aprendizaje sobre temas relacionados con la paz, la sostenibilidad, la cultura, los temas sociales, el género, la educación y la ciudadanía global (UNESCO MGIEP, 2020).

La globalización es, probablemente, el rasgo histórico más importante que ha experimentado y experimenta la educación a lo largo de todo el siglo XXI. Por ello, es necesario integrar los procesos de la globalización en el conjunto de circunstancias sociales, tecnológicas, económicas, culturales, lingüísticas, literarias, ecológicas, artísticas, ambientales y prestando especial atención a la igualdad de género. Aceptando el hecho de que el mundo se enfrenta a un fenómeno universal y totalmente irreversible. En este desafío reside precisamente la importancia de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG), que apuesta por un concepto de aprendizaje global que integra los diversos factores que conducen a la demanda de fomentar y lograr un desarrollo sostenible, en nuestro caso, en el espacio de educación superior (Haba-Osca, J. *et. al.*, 2019). Precisamente, la EpDyCG se replantea el propósito de la educación a nivel mundial y con el aprendizaje transversal (UNESCO, 2005b, Anexo I, p. 4). De hecho, la situación actual del contexto en que vivimos (de crisis social, sanitaria, económica, cultural, política...) hace urgente plantear espacios para el encuentro de agentes donde poder reflexionar en torno a la importancia de desafiar el orden dominante mediante la educación y posicionar el papel central de los sujetos críticos transformadores en este propósito (Montalbá y Haba-Osca 2021). Por lo tanto, todos los sectores, incluyendo los negocios, la industria, la educación superior, el gobierno, las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones comunitarias, deben ser animados a entrenar a sus líderes en materia de EpDyCG y en temas de sostenibilidad como las políticas de equidad o la gestión del medio ambiente para proporcionar formación de calidad a sus trabajadores y trabajadoras. Los programas de formación especializada son imprescindibles para garantizar que todos los sectores en diferentes ámbitos tengan el conocimiento y las habilidades necesarias para realizar su trabajo de manera sostenible, equitativa, tecnológicamente desarrollada y en un contexto internacional, lo cual es un componente crítico indispensable en la formación de la Ciudadanía Global. En este sentido, el proyecto *Creative Europe* de la Comisión Europea da otro paso hacia delante y apoya el desarrollo de los videojuegos con el objetivo de desarrollar obras con un alto potencial de circulación, tanto en la UE como fuera de ella (*European Comission*, 2020).

A pesar de que los videojuegos se vienen utilizando con anterioridad a la década de 1980, fue en esta época cuando dos grandes empresas irrumpieron en el mundo de las consolas: Nintendo y Sega. Posteriormente, Sony y Microsoft se

unieron a las dos empresas líderes del mercado y continuaron desarrollando el mercado hasta la actualidad. Por el camino, se ha demostrado que muchos de esos videojuegos cuyo propósito inicial era plenamente lúdico han servido para educar a sus jugadores en muchas áreas de conocimiento. Algunas de estas áreas son la historia, la geografía, las matemáticas, la física, la música, o los idiomas, entre muchos otros. En el campo de la enseñanza de lenguas, encontramos a varios autores que han escrito sobre los beneficios de usar videojuegos convencionales o comerciales. Algunos ejemplos son Ranalli (2008) y Miller y Hegelheimer (2006) con *The Sims*; Rama, Black, van Es y Warschauer (2012) con *World of Warcraft*; Liou (2012) y Stevens (2006) con *Second Life*, o Postigo-Fuentes y Fernández-Navas (2020) con los juegos de *e-sports games*, entre muchos otros.

El descubrimiento de estos beneficios educativos de los videojuegos comerciales, o de entretenimiento, de una manera involuntaria llevó a que se planteara el desarrollo de otro tipo de videojuegos cuyo objetivo principal sí fuera el educativo. Estos son los llamados juegos y videojuegos serios, que, a diferencia de los juegos comerciales, el propósito es enseñar, mientras también entretienen al usuario. La primera definición de juego serio la introdujo Clark C. Abt (1970: 9):

los juegos serios son aquellos con un propósito educativo explícito y cuidadosamente pensado que no está destinado para ser jugado principalmente por diversión. Esto no significa que los juegos serios no sean, o no deban ser, entretenidos.

Más recientemente, Dickey (2007) también explicó que los juegos serios están diseñados principalmente para enseñar, pero también necesitan entretener; de lo contrario, no podrían considerarse juegos. En el campo de enseñanza de lenguas, algunos ejemplos de videojuegos serios han sido reportados por Calvo-Ferrer (2017) utilizando *The Conference Interpreter*, Bendeck Soto, Toro Ocampo, Beltrán Colón y Valencia Oropesa (2020) con *ImmerseMe*, Mills (2010) con *LyricsTraining*, o Díaz-Bravo (2019) con *Guadalingo*, entre otros. Este tipo de recursos lúdico-didácticos proporcionan una motivación intrínseca al alumnado y en España podrían formar parte de programaciones didácticas bajo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) conforme Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que proporciona unas bases comunes para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares y exámenes en Europa (Consellería de Educación, Cultura y Deporte, 2020). Cualquiera de las herramientas mencionadas previamente se puede utilizar como complemento en el aula o como un enfoque independiente. Sin embargo, la realidad es que estas han sido diseñadas para fines específicos, y quizás no sean aptos para todos los públicos o equipos de tecnología de la información. En este sentido, encontrar

videojuegos adecuados para enseñar un determinado contenido y que además sea compatible con las plataformas educativas de instituciones es una tarea difícil. Además, crear un videojuego a medida es una operación costosa y que requiere mucho tiempo y que solo unos pocos centros o instituciones pueden permitirse.

Es por este motivo que el objetivo del presente proyecto permitirá crear un videojuego serio cuyas dos funciones principales serán las de:

- 1) Enseñar lenguaje técnico (nivel B2 MCER de Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) a estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universitat Politècnica de València en primera instancia, y en segundo lugar en la Universitat Jaume I, la Universitat de València y en la Universidad de Granada mientras aprenden y mejoran la adquisición de la lengua inglesa como lengua extranjera.
- 2) Vincular los contenidos de las diferentes etapas del videojuego de enseñanza del inglés como lengua extranjera a los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) con el fin de fomentar una mayor comprensión hacia la temática EpDyCG en el espacio de educación superior, proporcionando así oportunidades para incorporar temática a la vanguardia del ámbito social.

Además, este videojuego irá acompañado de un libro didáctico en el que se incorpore el contenido para desarrollar la comprensión y el conocimiento de la sostenibilidad pública y avanzar hacia sociedades más equitativas, justas y sostenibles, que requieren de una población bien formada que esté al tanto del contenido de la Agenda 2030, establecida por las Naciones Unidas en 2015 y que señala diecisiete objetivos de la Humanidad, denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y que tengan los conocimientos y las habilidades para contribuir en la construcción de estos objetivos. Entre los objetivos destacan los relacionados con la lucha contra las desigualdades sociales y a favor de una sana relación con la Naturaleza: (1) fin de la pobreza; (2) hambre cero; (3) salud y bienestar; (4) educación de calidad; (5) igualdad de género; (6) agua limpia y saneamiento; (7) energía accesible y no contaminante; (8) trabajo decente y crecimiento económico; (9) industria, innovación e infraestructura; (10) reducción de las desigualdades; (11) ciudades y comunidades sostenibles; (12) producción y consumo responsables; (13) acción por el clima; (14) vida submarina; (15) vida de ecosistemas terrestres; (16) paz, justicia e instituciones sólidas; y, (17) la alianza para lograr estos objetivos. Tanto el libro como el videojuego se usarán en la asignatura de “Inglés para ingenieros/as” impartida en el Campus de Vera de la Universitat Politècnica de València, a lo largo de todo el curso 2021-2022, y serán complementarios pero en ambos casos constituirán las herramientas imprescindibles para lograr darle la mayor difusión posible a dichos objetivos; los cuales constituyen una agenda colosal, que exige grandes esfuerzos por lo que se requiere de una intensa tarea transformadora que revise a

fondo el *status quo* vigente, para conseguir alcanzarlos. Inicialmente el prototipo del videojuego se lanzará en versión Web, aunque este contará con las posibilidades de ser integrado en la plataforma propia de docencia de la institución, y ser compatible con los sistemas operativos Microsoft, iOS y Android. En definitiva, emplearemos un videojuego serio junto con los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) para fomentar el pensamiento crítico a través de la asignatura de “Inglés para ingenieros/as”, lo cual requiere un esfuerzo centrado en la lucha contra las desigualdades sociales, que hunden sus raíces en las relaciones de dominación sobre la Naturaleza, que nos incluye y es también la dominación sobre la Humanidad.

2. METODOLOGÍA: EL ENFOQUE BASADO EN JUEGOS

El uso del juego para fines educativos se remonta a antes del lanzamiento de las primeras videoconsolas (Cruickshank y Telfer, 1980), y obviamente mucho antes del lanzamiento de los PC, el smartphone y las tablets. Por tanto, el vínculo entre enseñanza y juego no es una novedad, pero se debe reconocer que la revolución digital del siglo XXI ha popularizado el enfoque basado en juegos, tanto mediante el uso de juegos tradicionales como digitales (Werbach, 2014). Antes de la revolución digital, los juegos ya se usaban en el aula; de hecho, jugar es un instinto humano que siempre ha formado parte de nuestra naturaleza como seres racionales (Nunes, Magalhães, de Sá Oliveira, Oliva, D’Angelis, Macedo y de Prince, 2018). Es probable que el primer ser humano en la historia imitara a los adultos como parte de un juego en sus tareas diarias para sobrevivir, como cazar, cocinar u otras manualidades (Grusec y Abramovitch, 1982; Meltzoff y Decety, 2003).

La verdad es que los juegos han sido etiquetados tradicionalmente como un acto infantil para el entretenimiento y no académico o educativo; por eso, algunos educadores o políticos a veces han determinado que no había lugar para ellos en las escuelas u otras instituciones educativas (Lean, Moizer, Towler y Abbey, 2006). Sin embargo, esto no es necesariamente cierto, y algunos autores han sugerido que el juego es un elemento fundamental para el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de un niño y una gran ayuda para cualquier edad después de la niñez (McKeen, Webb y Pearson, 2007; Rosselet y Stauffer, 2013).

Como se ha comentado anteriormente, la falta de tecnología no ha permitido el uso del videojuego en el aula hasta la llegada del siglo XXI (Overby y Jones, 2015). Por ejemplo, la mayoría de los y las estudiantes de hoy en día pueden usar sus propios *smartphone*, ordenadores portátiles o *tablets* en el aula, especialmente en la educación terciaria (Hockly, 2012). Además, estos dispositivos son personales, portátiles y su conexión a Internet es mediante WIFI portátil; y como

resultado, los y las estudiantes pueden trabajar de forma individual y remota con una amplia variedad de aplicaciones (Dexeus, 2019).

Independientemente de si se utiliza o no la tecnología, el enfoque de aprendizaje basado en juegos se define como:

actividades que tienen un juego en su núcleo, ya sea como actividad principal o como estímulo para otras actividades relacionadas, y tienen el aprendizaje como un resultado deseado o incidental (Kirriemuir y McFarlane, 2004: 7).

Esta definición sugiere claramente que el enfoque de aprendizaje basado en juegos se basa en actividades, y el juego es una excusa para motivar a los y las estudiantes a completarlas. Otra característica de este enfoque fue señalada por Deterding, Khaled, Nacke y Dixon (2011), quienes sugirieron que el aprendizaje basado en juegos es el uso y diseño de elementos del juego en entornos que no son juegos. Esta característica ajena al juego podría interpretarse como sinónimo de seriedad, ya que el nombre de los juegos diseñados específicamente con fines educativos se denominan juegos serios. Así, siguiendo a Prensky (2003), motivar a los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje es fundamental para ayudarlos a lograr sus propósitos. Estos Nativos Digitales, como etiquetó a las personas que han crecido con la tecnología digital y móvil actual, necesitan enfoques que atraigan su atención y que integren la tecnología que utilizan en su vida diaria. En este sentido, Malone (1980) había identificado previamente siete factores que promueven la motivación: desafío, competencia, control, cooperación, curiosidad, fantasía y reconocimiento. Como resultado, si los y las estudiantes se sienten motivados y trabajan con un modelo constructivista, los y las estudiantes participarán activamente con un rol protagonista (Torres-Díaz, Infante-Moro y Torres-Carrión, 2015), y esto llevará a mejores resultados en su aprendizaje.

Para comprender el enfoque basado en juegos, se debe especificar que existen diferentes etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en concreto tres: entrada de la nueva información, su procesamiento y producción (Stern, 1983). En el campo de enseñanza de lenguas extranjeras, esto también se conoce como el proceso del aprendizaje hacia la adquisición del lenguaje, y el orden de estas etapas no se puede alterar. En otras palabras, los y las estudiantes necesitan primero recibir la nueva información o contenido a aprender, luego necesitan practicarlos con ejercicios repetitivos que se centren en las formas del lenguaje, y por último pueden practicar estas formas mediante tareas contextualizadas en contextos reales o ficticios, pero en los que la comunicación sea real, con fluidez y con precisión como principal meta. En relación con la pirámide de Anderson y Krathwohl (2001) sobre las habilidades de aprendizaje y enseñanza, las destrezas de recordar y comprender se engloban a la fase de entrada. Aplicar y analizar son parte de la fase de procesamiento; mientras que evaluar y crear se refieren a la

etapa de salida. Por tanto, parece que cada etapa debería estar asociada a unos ejercicios y juegos específicos.

La etapa de entrada es el comienzo del aprendizaje. Los alumnos se exponen a las nuevas formas lingüísticas a las que se dirigen. Si los y las estudiantes no recibieran información, no aprenderían cosas nuevas ni progresarían. Krashen (1985) sugirió que la información nueva entrante debería ser un desafío, y acuñó el término $i + 1$, que significa que los y las estudiantes necesitan recibir información ligeramente superior a su nivel de lenguaje actual. Además, Skehan (1998) sugirió que la entrada también debe ser experimental, para que los y las estudiantes puedan activar su memoria a largo plazo. Los videojuegos representan una simulación en un mundo virtual, que imitan situaciones que pueden suceder en la vida real. Esta entrada se puede transferir de dos formas posibles: entrada visual y de audio. Mientras que la información visual consiste en leer u observar, la entrada de audio implica el uso de habilidades auditivas. Estas se pueden combinar en forma de entrada audiovisual.

Sobre la etapa de procesamiento de la nueva información, esta es un proceso consciente y el estudiantado realiza ejercicios que se centran en las formas del lenguaje más que en el proceso de comunicación en sí. Esto tiende a realizarse con ejercicios repetitivos que ayudan a interiorizar los nuevos conocimientos (Paulston, 1970). De Keyser (1998: 52) explicó que estas actividades animan a los y las estudiantes a utilizar el lenguaje para transmitir un significado real, mientras que las reglas enseñadas previamente deben tenerse en cuenta. Esta etapa también requiere un andamiaje (*scaffolding*) para acompañar al alumno hacia la adquisición de nuevos conceptos; por lo tanto, proporcionar retroalimentación (*feedback*) a los y las estudiantes es esencial (Swain, 1995). Esto es algo que los videojuegos pueden ofrecer fácilmente mediante textos que los jugadores deban leer o audios para escuchar. Casañ-Pitarch (2017), en su taxonomía de ejercicios para aventuras gráficas, sugiere el tipo de actividades que suelen aparecer en esta etapa: puzzles, cuestionarios, diálogos ficticios, búsqueda y uso de objetos, y juegos de habilidad. Estos ejercicios se pueden trabajar de diferentes maneras.

En primer lugar, los puzzles en el campo de lenguas pueden ir dirigidos hacia el trabajo de léxico y la sintaxis; el estudiante podría unir caracteres para formar una palabra, o palabras para crear oraciones, u oraciones para crear párrafo, u organizar los párrafos para formar un documento completo, como una carta de reclamación, carta de presentación para un puesto de trabajo, o carta para realizar un pedido, entre muchas otras. De la misma forma, los puzzles también pueden basarse en elementos visuales, o incluso combinar texto, imágenes o audios al mismo tiempo.

En segundo lugar, los cuestionarios se pueden utilizar para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre un tema determinado o la comprensión de

determinadas instrucciones; responder correctamente dará lugar a que el jugador acceda a un nuevo nivel o le proporcione un elemento o alguna información que deba utilizarse durante el juego. Algunos ejercicios que se pueden incluir en los cuestionarios son los de respuesta múltiple (a, b, o c), rellenar huecos con fragmentos determinados o introducir texto que deba escribir el jugador, o unir elementos de dos columnas (término y definición, sinónimos, antónimos...).

En tercer lugar, los diálogos de seguimiento pueden ser especialmente útiles en el aprendizaje de idiomas, ya que son un buen medio para practicar las formas del idioma en un contexto comunicativo. El desarrollo de estas conversaciones podría cambiar el desarrollo de la historia y llevar a determinadas consecuencias, ya sean positivas, negativas o incluso neutrales. Al completar estos ejercicios, los jugadores pueden recibir algunos objetos o información necesarios para el desarrollo del juego.

En cuarto y quinto lugar, también se pueden encontrar objetos o información explorando el mapa del mundo ficticio, o incluir juegos de habilidad. Esta práctica les ayudará a examinar el mapa y a involucrarse en diferentes ejercicios de los sugeridos en esta sección. Además, estos ejercicios también pueden ir acompañados de algunas habilidades de juego que no necesariamente deben estar conectadas con fines didácticos, pero pueden agregar entretenimiento y, en consecuencia, participación a la lección en un intento de dinamizar el juego. La búsqueda y uso de objetos puede ser la base para la adquisición de nueva terminología. Por un lado, los y las estudiantes aprenden nueva terminología cuando pueden desarrollar un mapa mental en el que asocian símbolo, referencia y referente (Ogden, Richards, Ranulf y Cassirer, 1923). Este triángulo semántico conecta un pensamiento (referencia) a una palabra (símbolo), un pensamiento a un objeto o sujeto (referente) y también una palabra a un objeto o sujeto. En este sentido, la comprensión de los referentes se basa en la experiencia previa del individuo (lo que ya sabe), y en el hecho de que los individuos necesitan una referencia sobre el símbolo que se representa. Como resultado, se presenta a los y las estudiantes la nueva terminología de una manera comprensible en lugar de a través de conceptos abstractos. Por otro lado, los jugadores aprenden cómo se utilizan estos objetos en un contexto real después de probar sus funciones y combinarlas con otros objetos. Según Dickey (2005), los videojuegos reconstruyen la narrativa como una historia con elementos de inmersión, agencia y participación. En este sentido se puede entender que este tipo de ejercicio promueve el aprendizaje pragmático a través de los diferentes escenarios a lo largo de la historia.

En cuanto a la fase de producción, el objetivo es que el estudiante culmine su aprendizaje con la capacidad de comunicarse con fluidez utilizando las formas estudiadas. En este caso, los y las estudiantes apuntan a la adquisición del nuevo contenido de forma inconsciente, centrándose en el proceso de comunicación en su conjunto y no en las formas del lenguaje de manera aislada como sucede en la

fase de procesamiento. El propósito de esta etapa es promover el desarrollo de la comunicación real mientras se practican los nuevos conocimientos (Nobuyoshi y Ellis, 1993). Esta etapa incorpora tareas como medio de trabajo; estas se definen como "actividades que pueden ser independientes como acto comunicativo por derecho propio" (Nunan, 1989: 10); en consecuencia, esto implica una comunicación real. El enfoque principal de este tipo de ejercicio se coloca en el significado más que en la forma. Esta etapa se puede practicar en los videojuegos si permiten una interacción real entre los usuarios o permite la participación del instructor. La producción puede ser escrita u oral, y también física en algunos casos. En los mundos virtuales, donde los jugadores se encuentran con otros semejantes se exponen a la lengua meta con el objetivo de desarrollarla de manera conjunta con diversas habilidades culturales y sociales relacionadas con el mismo idioma (Cummins, 2009). En este contexto, el simple acto de jugar y comunicarse con otros jugadores podría considerarse una tarea que implica hablar o escribir. En cuanto a las tareas orales, algunos otros autores han promovido su implementación en el aula de lengua extranjera. Por ejemplo, investigadores como Canto y Jauregi (2017), Chotipaktanasook y Reinders (2018), Cózar-Gutiérrez y Sáez-López (2016), Jauregi, Canto, Graaff, Koenraad y Moonen (2011), Oliver y Carr (2009), Strachan, Kongmee y Pickard (2016), White (2016) y Zheng, Wagner, Young y Brewer (2009) han practicado previamente habilidades orales con algunos videojuegos como *World of Warcraft*, *Second Life*, *Everquest* o *Minecraft*, entre otros. La mayoría de las tareas que se desarrollan en estas propuestas sobre juegos convencionales tenían que ver con la negociación del significado en un entorno virtual. Del mismo modo, las tareas escritas pueden realizarse cuando los jugadores se comunican en un chat escrito o fuera del juego con actividades adicionales. En este sentido, algunos investigadores como Ferdig y Pytash (2014), Knobel y Lankshear (2016), Peterson (2016) o Sourmelis, Ioannou y Zaphiris (2017) han promovido el desarrollo de habilidades escritas escribiendo entradas en blogs, participando en foros, interactuando en chats escritos y desarrollando la trama o historia de un nuevo videojuego, entre otros.

Para concluir este marco teórico, los juegos y videojuegos parecen herramientas que pueden tener una gran utilidad en el aula de lengua extranjera. La falta de tecnología y la idea del concepto juego en el pasado impidieron que la popularidad de este enfoque no haya florecido hasta la llegada del siglo XXI. En la actualidad, el uso de videojuegos parece ser una práctica socialmente aceptable en el ámbito educativo; sin embargo, hay algunos principios que deben tenerse en cuenta, como los que se ilustran en esta sección teórica. Nuestra propuesta de videojuego se centra principalmente en las fases de entrada de nueva información y procesamiento de esta mediante un juego del género de aventuras gráfica y *walking simulator*. En este sentido, se recomienda que su uso sea un

complemento a la docencia y este se complete con la fase de producción fuera del juego o en el aula. La tipología de ejercicios por lo tanto irá en la línea de los señalados en esta sección (puzles, cuestionarios, diálogos ficticios, búsqueda y uso de objetos, y juegos de habilidad), y se centrará en las destrezas de recordar, comprender, aplicar y analizar, según la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001).

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO: *THE ENGINEER*

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el principal objetivo de este proyecto es crear un videojuego serio cuya función principal sea la de enseñar lenguaje técnico (nivel B2 MCER de Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) con contenido basado en la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) a estudiantes de grupos experimentales de Ingeniería Industrial de la Universitat Politècnica de València (UPV), en primera instancia. Más tarde, se probará con estudiantado de las tres siguientes instituciones colaboradoras: Universitat Jaume I (UJI), Universitat de València (UV) y Universidad de Granada (UGR). Además, se acompañará de un libro didáctico que se utilizará para los grupos de control.

El proyecto cuenta con los siguientes objetivos específicos a corto plazo (OEC), denominados OEC1, OEC2, OEC3, OEC4, OEC5 y OEC6, que se establecen para la duración de este; y los objetivos a largo plazo – OEL1 y OEL2 – que, aunque estén marcados previamente, parcialmente variarán en concordancia con los resultados obtenidos, siendo los siguientes:

- OEC1: Elaboración del diseño conceptual del videojuego para la asignatura de “Inglés para ingenieros/as” nivel B2 inicialmente teniendo en cuenta el perfil de los y las alumnos/as de la UPV.
- OEC2: Adaptación de contenidos didácticos de la asignatura, así como de temática social actual, a la mecánica del juego estableciendo el balance entre la parte lúdica y la parte seria del juego.
- OEC3: Establecimiento de pautas para el progreso en el juego; elaboración de pruebas y el desarrollo del sistema de recompensas.
- OEC4: Desarrollo del material didáctico en versión libro para la asignatura. Este es particularmente importante dado las notorias carencias del estudiantado en temática EpDyCG en el grado, luego dado que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global tiene como objetivo impulsar prácticas que posibiliten el desarrollo de una ciudadanía activa, es importante adentrar a los y las estudiantes en la problematización de las formas de pensar dominantes y el cuestionamiento de los modos hegemónicos de educar, producir, y/o negociar.

- OEC5: Programación con código o sin código del primer prototipo del videojuego en versión Web.
- OEC7: Análisis cualitativo del prototipo por el alumnado de la UPV a través de cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas.
- OEC8: Análisis cuantitativo de la eficacia del prototipo en comparación con métodos convencionales. Análisis de datos con programa estadístico IBM SPSS y visualización de datos (informes para presentación de los resultados) con el software R y su paquete estadístico ggplot2.
- OEC9: Análisis del éxito del proyecto, de sus limitaciones y de la necesidad de sus futuras actualizaciones.
- OEL1: Actualizaciones del videojuego. Integración del juego con las programaciones didácticas para los siguientes cursos.
- OEL2: Integración del juego en las plataformas propias de docencia de la UPV, UJI, UV, y UGR.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: *THE ENGINEER*

El título del videojuego es lógicamente *The Engineer* y va dirigido a estudiantes del grado de ingeniería industrial de la UPV, UJI, UV, y UGR, cuyo nivel inicial en lengua inglesa es al menos B1, y el cual pretenden fomentar hacia B2, además de aprender formas específicas del lenguaje típico en la comunicación entre ingenieros industriales en inglés.

La Interfaz de *The Engineer* se basa en las aventuras graficas 2D especialmente populares en la década de 1980 y 1990, además de los *walking simulators 3D* basadas en acción y exploración contando con los conceptos de arte grafica actuales para 2020. Algunos videojuegos en los que se ha inspirado este videojuego son *The Sims* y *Habbo Hotel*, como videojuegos convencionales, y *Guadalingo* y *Duolingo* como videojuegos serios en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. Al contrario que los dos videojuegos serios mencionados, el propósito principal de esta propuesta de videojuego no es únicamente enseñar lenguaje general del inglés, sino también lenguaje técnico de la especialidad de ingeniería industrial. El modo de juego es de un solo jugador y la partida se puede guardar en cualquier momento para continuarla con posterioridad.

El videojuego permitirá recopilar datos de las acciones de los jugadores. En este sentido, los jugadores crearán una cuenta e irán jugando al juego de manera pausada, pudiendo grabar sus partidas para continuar jugando a posteriori. El instructor podrá monitorizar los resultados de las pruebas de los jugadores y analizar su progreso durante el juego. Este videojuego va acompañado de un libro con contenido didáctico para complementar, ofreciendo explicaciones del contenido lingüístico del videojuego y ofrecer ejercicios y tareas adicionales

centrados fundamentalmente en la adquisición y enseñanza del inglés como lengua extranjera y en la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), lo cual exige cambios en profundidad en el planteamiento y diseño de la asignatura de “Inglés para ingenieros/as”.

4.1. Sinopsis del Videojuego

Pepe/Pepa (se elige la opción de género del jugador o la jugadora) son recién graduados en ingeniería industrial que buscan obtener su primero puesto de trabajo tras haber finalizado sus estudios universitarios. A través de una asesoría laboral de su universidad, encuentran una oferta laboral para el puesto de Ingeniero Industrial en prácticas para la empresa Albuferum, situada en la ciudad industrial de Fallas. El lenguaje que se utiliza en esta empresa es el inglés, con lo cual el personaje deberá dominar esta destreza e ir desarrollándola durante el juego. Una vez contratado Pepe/Pepa deberá llevar a cabo una serie de tareas y misiones relacionadas con su puesto de trabajo. Se espera que el nuevo empleado aprenda mientras juega, y que también se motive a través recompensas, reconocimientos y la satisfacción personal del aprendizaje. En cuanto al tipo de ejercicios, estos estarán relacionados con el puesto de trabajo y basados en puzzles, test, diálogos ficticios, búsqueda y uso de objetos, y juegos de habilidad. Se ofrece un entorno de inmersión lingüística a través del lenguaje funcional, la comprensión lectora, la comprensión oral y la interacción del protagonista con otros personajes no jugadores y el mismo entorno. Los conocimientos de lenguaje técnico y general se estudiarán al inicio de cada misión. Además, estos se podrán repetir en cualquier momento visitando la Universidad.

Con respecto a las características técnicas del videojuego, al tratarse de un proyecto que está en construcción, podemos solamente adelantar que se trata de un juego serio, de una aventura gráfica, que cuenta con un motor gráfico Unity en su versión 2020.1.3f1, 2D Tools versión 4.3. Con las siguientes plataformas objetivo: Web GL (JavaScript API) en su versión 2.0; Windows 10, versión 10.0.19041.264; iOS 14.3, versión 18C66; Android 11, versión 11.0.0_r8. Los gráficos serán en 2D dado que cada fotograma se hace a mano e inicialmente tenemos previstas 60 pantallas en total.

Además, con el fin de monitorizar y analizar los resultados obtenidos, se proyectará la realización de cuestionarios sobre la percepción y la satisfacción del jugador sobre el videojuego, la metodología empleada basada en juegos, y los resultados derivados de aprendizaje derivados de esta experiencia. Estos datos se aplicarán para las futuras actualizaciones del curso/ del videojuego.

5. CONCLUSIONES

Si el propósito básico de cualquier universidad pública española es la de

contribuir a construir una universidad orientada a la empleabilidad, comprometida con el progreso de la sociedad y con el desarrollo profesional de su estudiantado, tomando como referencias, para alcanzar esta finalidad, entre otros objetivos, el de promover la especialización, iniciativas como la nuestra de emprendimiento tanto en innovación social, internacionalización y desarrollo sostenible, priorizando de forma transversal, programas de innovación académica, inclusivas, femeninas y del bien común, obviamente requiere de mecanismos, metodologías, objetivos e instrumentos para poder alcanzarlos.

Con esta finalidad, nació nuestro proyecto otorgado por la *Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana*, para promover la innovación educativa en el ámbito de la asignatura “Inglés para ingenieros/as” y la especialización en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global entre sus estudiantes. Luego, el presente proyecto, a través de la metodología del enfoque basado en juegos, pretende atraer y capacitar talento local para ayudar a desarrollar los futuros proyectos internacionales y empresariales de la comunidad universitaria.

Para ello, estamos desarrollando un videojuego serio vinculado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera para fines específicos dirigido a alumnos universitarios de Ingeniería Industrial, acompañado por un libro didáctico, y ser testado en la Universitat Politècnica de València (UPV) y posteriormente en la Universitat Jaume I (UJI), la Universitat de València (UV) y la Universidad de Granada (UG). Esta propuesta responde a las necesidades actuales de la enseñanza de idiomas entre futuros profesionales de la ingeniería industrial, utilizando el enfoque basado en juegos a través de un videojuego propio que enseñará lenguaje técnico de esta profesión además de acompañarlo del respectivo lenguaje general B2 en lengua inglesa. Pero como docentes especialistas en la adquisición y enseñanza del inglés como lengua extranjera, no podemos mantener que el objetivo de esta asignatura sea meramente la búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí, ni siquiera desde una visión individualista, el conocimiento puede ser una finalidad en sí mismo. Siempre es un instrumento, un medio, no una finalidad, en otras palabras: “...hacer de las personas seres más autónomos y creativos, y con la capacidad de participar en los asuntos públicos del entorno...” (Lucio-Villegas Ramos, 2010). Luego, esto es progresar, desarrollarse en el sentido más objetivo posible: ganar autonomía respecto a la incertidumbre del entorno (Wagensberg, 2013). Para ello y basándose en las ideas de otros videojuegos similares como *The Sims*, *Habbo Hotel*, y *Guadalingo*, se pretende dar continuidad a un modelo de enseñanza actual e innovador que ya se está aplicando en otros centros tal como se ha descrito en la sección bibliográfica. El videojuego *The Engineer* será una plataforma 2D que se lanzará inicialmente en versión web, aunque sin descartar que en un futuro este pueda adaptarse a los formatos de Windows, IOS y Android.

Por otro lado, la implementación del videojuego en el aula permitirá que se realice un experimento considerando distintas variables que permitirán conocer su capacidad docente en cuanto a la adquisición de nuevo lenguaje específico, lengua general inglés B2, y también conocer la opinión sobre el propio videojuego y la metodología basada en juegos en este contexto académico.

Una vez completado este proyecto, el videojuego y el libro didáctico podrán ser utilizados por otras entidades con la misma finalidad educativa, dado que la universidad ocupa un lugar central en la generación de conocimiento colectivo. Por ello, su vinculación con las necesidades sociales es más que evidente, especialmente en el caso de la universidad pública, financiada con el dinero común. Si el compromiso con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) es sincero, la investigación y la docencia universitaria han de afrontar una transformación epistemológica de fondo. La concepción del conocimiento como un instrumento o medio para la consecución de los fines colectivos, su vinculación con la acción, con la agencia y la igualdad social, y cómo se incardina en la estructura social (en el campo político y en el campo social, más allá del campo económico) son cuestiones de primer orden. Desde este sentir y pensar nos planteamos también en etapas posteriores, que el videojuego *The Engineer* se podrá expandir con nuevos contenidos, y la creación de una comunidad virtual en abierto dentro del videojuego que permita a los y las jugadores/as aplicar el conocimiento adquirido en comunicación real.

BIBLIOGRAFÍA

- Abt, Clark (1970), *Serious Games*, New York, Viking.
- Alvar, Carlos y José Manuel Lucía Megías (2002), *Diccionario filológico de literatura medieval española*, Madrid, Castalia.
- Anderson, Lorin y David Krathwohl (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Longman.
- Bendeck Soto, Juan, Diana Toro Ocampo, Lued Beltrán Colon, Alejandro Valencia Oropesa, (2020), "Perceptions of ImmerseMe Virtual Reality Platform to Improve English Communicative Skills in Higher Education", *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(7), 4-19.
- Calvo-Ferrer, José Ramón (2017), "Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L 2 vocabulary acquisition and perceived learning gains", *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 264-278.

- Canto, Silvia y Kristi Jauregi (2017), “Language learning effects through the integration of synchronous socializing network opportunities in language curricula: The case of video communication and Second Life”, *Language Learning in Higher Education Journal*, 7(1), 21-53.
- Casañ-Pitarch, Ricardo (2017), “Language for Specific Purposes and Graphic-Adventure Videogames: Supporting Content and Language Learning”, *Obra digital*, 13(1), 169-183
- Cervantes, Miguel de (1998), *Don Quijote de la Mancha*, ed. Francisco Rico, Barcelona, Instituto Cervantes y Editorial Crítica.
- Chotipaktanasook, Nuttakritta y Hayo Reinders (2018), “A massively multiplayer online role-playing game and its effects on interaction in the second language: Play, interact and learn”, en B. Zou, y M. Thomas (Eds.), *Handbook of Research on Integrating Technology into Contemporary Language Learning and Teaching*, Pennsylvania, IGI Global, pp.367-389).
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2020), Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/es/web/enseñanzas-en-lenguas/marco-europeo-comun-de-referencia> a 24 de noviembre de 2020.
- Cózar-Gutiérrez, Ramón y José Manuel Sáez-López (2016), “Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11.
- Cruickshank, Donald R., y Ross Telfer (1980), “Classroom games and simulations”, *Theory into practice*, 19(1), 75-80.
- De Keyser, Robert M. (1998), “Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practising second language grammar”, en C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 114–138.
- Deterding, Sebastian, Daniel Dixon, Rilla Khaled y Lennart Nacke (2011), “From game design elements to gamefulness: defining ‘gamification’”, en A. Lugmayr, *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, New York, Association for Computing Machinery, pp. 9-15.
- Dexeus, Carlos Romero (2019), “The deepening effects of the digital revolution”, en *The Future of Tourism*, Springer, Cham, pp. 43-69.
- Díaz-Bravo, Rocio (2019), “Guadalingo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado” *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 64-70.
- Dickey, Michelle D. (2007), “Game design and learning: A conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation”, *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 253-273.

- European Commission (2020), “Creative Europe”, *Video Game Development*. Recuperado de https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/media/video-game-development_en (2 Febrero 2022),
- Ferdig, Richard E., y Kristine E. Pytash (2014), “Using video games for literacy acquisition and studying literate practices”, en Schrier (Ed.), *Learning, Education, and Games*, Pittsburgh, Carnegie Mellon University, pp. 55-71.
- Gómez Canseco, Luis y Sevilla Arroyo, Florencio (2006), “Apostillas y enmiendas a la edición de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Alonso Fernández de Avellaneda”, en *Etiópicas*, 2, pp. 8-14, http://www.uhu.es/revista.etiopicas/num/02/art_2_2.pdf (3-2-2014),
- Gough, Christina (2020), “Video Game Industry - Statistics and Facts”, *Statista*. Recuperado de <https://www.statista.com/topics/1680/gaming/> (10 de Febrero de 2022),
- Grusec, Joan E., y Rona Abramovitch (1982), “Imitation of peers and adults in a natural setting: A functional analysis”, *Child Development*, 53 (3), 636-642.
- Haba-Osca, Julia; Francisco González-Sala; Robert Martínez-Carrasco (2019), “Towards critical-reflexive agency: introducing the 2030 Agenda through engaged pedagogy in Higher Education”. *Proceedings EDULEARN2019 Conference*, pp. 7267-7272.
- Hockly, Nicky (2012), “Digital literacies”, *ELT journal*, 66(1), 108-112.
- Jauregi, Kristi, Silvia Canto, Rick Graaff, Ton Koenraad, T., y Machteld Moonen (2011), “Verbal interaction in Second Life: Towards a pedagogic framework for task design”, *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 77-101.
- Knobel, Michelle y Collin Lankshear (2016), “Digital media and literacy development”, en Andrea Georgakopoulou, y Tereza Spilioti (Eds), *The Routledge handbook of language and digital communication*, London, Routledge, pp. 151-165.
- Kirriemuir, John y Angela McFarlane (2004), “Literature review in games and learning”. *Futurelab*. recuperado de http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Games_Review.pdf (20 Noviembre 2021),
- Krashen, Stephen. (1985), “The input hypothesis: Issues and implications”. New York, Addison-Wesley Longman Ltd.
- Lapesa, Rafael (1971), “Sobre Juan de Lucena: escritos suyos mal conocidos o inéditos”, en *De la Edad Media a nuestros días. Estudios de Historia literaria*, Madrid, Gredos, pp. 123-144.
- Lean, Jonathan, Jonathan Moizer, Michael Towler y Caroline Abbey (2006), “Simulations and games: Use and barriers in higher education”. *Active learning in higher education*, 7(3), 227-242.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE),
- Liou, Hsien-Chin (2012), "The roles of Second Life in a college computer-assisted language learning (CALL) course in Taiwan, ROC". *Computer Assisted Language Learning*, 25(4), 365-382.
- Malone, Thomas W. (1980), "What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games", en P. Lehot, L. Loop, G. W. Gorsline (eds.), *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on small system*, New York, Association for Computing Machinery, pp. 162-169.
- Marasso, Arturo (1954), *Cervantes. La invención del Quijote*, Buenos Aires, Librería Hachette.
- Mckeen, Kim, Paul Webb, y Phillip Pearson (2007), "Promoting physical activity through teaching games for understanding in undergraduate teacher education", en J. A. Diniz (Eds.), *AIESEP 2005 World Congress* (pp. 251-258), Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Meltzoff, Andrew N., y Jean Decety (2003), "What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*", *Series B: Biological Sciences*, 358(1431), 491-500.
- Miller, Megan, y Volker Hegelheimer (2006), "The SIMs meet ESL Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom", *Interactive technology and smart education*, 3 (4), 311-328.
- Mills, Daniel J. (2010), LyricsTraining. com. The Electronic Journal for English as a Second Language, 14(2), recuperado de <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej54/m3.pdf>. (20 Noviembre 2021),
- Montalbà Ocaña, Carmen y Julia Haba-Osca (2021), "Indagación crítica y compromiso social en los trabajos de investigación académicos: aportes desde una experiencia en construcción colectiva", en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado, Valencia, Tirant Lo Blanc, pp. 89-110.
- Navarro Durán, Rosa (2003), "*Lazarillo de Tormes*" y las lecturas de Alfonso de Valdés, Cuenca, Diputación Provincial de Cuenca.
- Navarro Durán, Rosa (2006a), "Un nuevo ámbito para *La vida de Lazarillo de Tormes*", *Estudis Romànics*, 28, pp. 179-197.
- Navarro Durán, Rosa (2006b), "Más datos sobre la fecha de escritura del *Buscón*", *La Perinola*, 10, pp. 195-208.
- Navarro Durán, Rosa (2009), "Acerca del verbo brincar, de una pantera con alas y otros casos: problemas en la edición de textos picarescos", *Edad de Oro*, 28, pp. 249-268.

- Nobuyoshi, Junko, y Red Ellis (1993), "Focused communication tasks and second language acquisition", *ELT Journal*, 47 (3), 203-210.
- Nunan, David (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, Flávio Marconiedson, Nathália Paranhos Magalhães, Mariana Paranhos Magalhães, Gabriela de Sá Oliveira, Henrique Nunes Pereira Oliva, Carlos Eduardo Mendes D'Angelis, Jessica Pereira Macedo, y Karina Andrade de Prince (2018), "Benefits of playful therapy in child cancer treatment-the review", *Unimontes Científica*, 20 (2), 59-69.
- Ogden, Charles Kay, Ivor Armstrong Richards, Sv. Ranulf y E. Cassirer (1923), *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. London: Routledge.
- Oliver, Martin y Diane Carr (2009), "Learning in virtual worlds: Using communities of practice to explain how people learn from play", *British Journal of Educational Technology*, 40 (3), 444-457.
- Paulston, Christina Bratt (1970), "Structural pattern drills: A classification", *Foreign language annals*, 4 (2), 187-193.
- Peterson, Mark (2016), *Computer games and language learning*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Sourmelis, Theodoros, Andri Ioannou, y Panayiotis Zaphiris (2017), "Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs) and the 21st-century skills: A comprehensive research review from 2010 to 2016", *Computers in Human Behavior*, 67(1), 41-48.
- Prensky, Mark. (2003), Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1 (1), 21-21.
- Pontano, Giovanni (2004), *Diálogo de Carón*, trad. y proemio de M^a José Vega Ramos, Salamanca, SEMYR.
- Postigo-Fuentes, Ana Yara, y Manuel Fernández-Navas (2020), "Factors Influencing Foreign Language Learning in eSports: A Case Study". *Qualitative Research in Education*, 9(2), 128-159.
- Rama, Paul, Rebecca Black, Elizabeth van Es y Mark Warschauer (2012), "Affordances for second language learning in World of Warcraft", *ReCALL*, 24, 322-338.
- Ranalli, Jim (2008), "Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning", *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455.
- Rosselet, Julien G., y Stauffer, Sarah D. (2013), "Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model", *International Journal of Play Therapy*, 22(4), 173-192.
- Rumeau, Aristide (1993), "Essai d'attribution", en Augustin Redondo (ed.), *Travaux sur le "Lazarillo de Tormes"*, Paris, Éditions Hispaniques, pp. 187-200.

- Skehan, Peter (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Stevens, Vance (2006), “Second Life in education and language learning”, *TESL-EJ*, 10(3), 1-4.
- Stern, H.H. (1983), “Language teacher education: an approach to the issues and a framework for discussion”, en James. E Alatis, H.H. Stern, y Peter Stevens (eds.), *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: toward a rationale*, Washington D.C, Georgetown University Press, pp. 158–64.
- Strachan, Rebecca, Issara Kongmee, y Alisson Pickard (2016), “Using massively multiplayer role-playing games (MMORPGs) to support second language learning: A case study of the student journey”, en K. Terry, y A. Cheney (Eds.), *Utilizing Virtual and Personal Learning Environments for Optimal Learning. Advances in Educational Technologies and Instructional Design*, Pennsylvania, IGI Global, pp. 87-110.
- Swain, Mark (1995), “Three functions of output in second language learning”, en Cook, G. y Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of HG Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.
- Torres-Díaz, Juan Carlos, Alfonso Infante-Moro, y Pablo Vicente Torres-Carrión (2015), “Mobile learning: perspectives”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), 38-49.
- Tirante el Blanco* (1974), versión castellana impresa en Valladolid en 1511 de la obra de Joanot Martorell y Martí Joan de Galba, ed. Martín de Riquer, Madrid, Espasa-Calpe.
- Virgilio (2008), *Eneida*, trad. de Javier de Echave-Sustaeta, Barcelona, RBA.
- UNESCO MGIEP (20 Noviembre 2020), “Gaming Challenge”, Recuperado de <https://mgiep.unesco.org/article/video-games-for-peace-and-sustainability> (2 Febrero 2022),
- Werbach, Kevin (2014), “(Re) defining gamification: A process approach”, en A. Spagnolli, L. Chittaro, y L. Gamberini (eds.), *International conference on persuasive technology*, Springer, Cham, pp. 266-272.
- White, Kelsey D. (2016), “Cultures and communities in the virtual world: Beginning the exploration”, *Journal of Language Learning Technologies*, 43 (2), 28-56.
- Zheng, Dongping, Manuela Maria Wagner, Michael F. Young, y Robert A. Brewer (2009), “Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds”, *Modern Language Journal*, 9 (1) 3, 489–511.

El patrimonio literario-cultural inmaterial amazónico y los Objetivos del Desarrollo Sostenible para el fomento de la Ciudadanía Global en la comunidad universitaria

Intangible Amazon literary-cultural heritage and the Sustainable Development Goals for the promotion of Global Citizenship in the university community

JOAN PEREDO HERNÁNDEZ

Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, Facultat de Magisteri, Universitat de València. Avda. dels Tarongers, 4, 46022 Valencia (España)

Joan.peredo@uv.es

ORCID: 0000-0002-6274-7279

KARLA MAZARELO MACIEL PACHECO

Departamento de Design e Expressao Gráfica, Faculdade de Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Av. General Rodrigo Octavio Jordao Ramos, 1200 – Coroado I, Manaus (AM) 69067-005, Brasil

karlamazarelo@ufam.edu.br

ORCID: 0000-0002-9179-8518

ALMIR DE SOUZA PACHECO

Departamento de Design e Expressao Gráfica, Faculdade de Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Av. General Rodrigo Octavio Jordao Ramos, 1200 – Coroado I, Manaus (AM) 69067-005, Brasil

almirpacheco@ufam.edu.br

ORCID: 0000-0003-1421-4280

Recibido/Aceptado: 09/01/2022 – 22/03/2022

Cómo citar: Peredo Hernández, J., Maciel Pacheco, K.M., De Souza Pacheco, A. (2022). El patrimonio literario-cultural inmaterial amazónico y los Objetivos del Desarrollo Sostenible para el fomento de la Ciudadanía Global en la comunidad universitaria. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 88-106.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.88-106>

Resumen: Consideramos que las historias del pasado, como aquellas presentes en el patrimonio literario-cultural inmaterial amazónico, son importantes para el desarrollo sostenible. Incluso que a través de proyectos de innovación educativa pueden proyectar futuros posibles. Consideramos que ese pasado de intercambios, mezclas y asimilaciones culturales, concretamente entre Brasil y España, son un depósito de soluciones sociales que la ciudadanía de cada tiempo ha resuelto para ampliar sus capacidades personales y colectivas. Pero, sobre todo, consideramos desde la Universidade Federal do Amazonas en Manaus y la Universitat de València que ese pasado es muy importante para la ciudadanía de hoy, para la construcción de sus opciones de vida y para ser agentes activos de su propio desarrollo y el de su comunidad. Nuestra metodología tiene en cuenta los valores a que habitualmente atribuimos al patrimonio cultural, pero añadiéndole su contribución al desarrollo humano. Para ello, dedicamos esfuerzos colaborativos por interpretar

muchas de estas referencias culturales en clave de Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) y de logro de Derechos Humanos. Desde esta base nació el proyecto de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global que generamos a través de un Taller de Escritura e Ilustración Creativa en julio del 2014 y que ha ido gestionando y ramificándose en numerosas colaboraciones, acciones y jornadas en clave ODS dirigido esencialmente a cualquier miembro de la comunidad universitaria.

Palabras clave: patrimonio cultural inmaterial; escritura e ilustración creativa; Objetivos del Desarrollo Sostenible; ciudadanía global; Brasil-España

Abstract: We believe that the stories from the past, such as those present in the Amazonian intangible literary-cultural heritage, are important for the sustainable development. Even that through educational innovation projects they can project possible futures. We consider that this past of exchanges, mixtures, and cultural assimilations, specifically between Brazil and Spain, are a repository of social solutions that the citizens of each time have resolved to expand their personal and collective capacities. But, above all, we at the Universidade Federal do Amazonas in Manaus and the Universitat de València believe that this past is very important for today's citizens, for the construction of their life options and for being active agents of their own development and that of their community. Our methodology considers the values to which we usually attribute cultural heritage but adding its contribution to human development. To this, we dedicate collaborative efforts to interpret many of these cultural references in terms of Sustainable Development Goals (SDGs) and the achievement of Human Rights. From this base, the Education for the Development and Global Citizenship project was born, which we generated through a Creative Writing and Illustration Workshop in July 2014, and which has been managing and branching out into numerous collaborations, actions, and conferences in SDG, aimed essentially at any member of the university community.

Keywords: Intangible cultural heritage; creative writing and illustration; Sustainable Development Goals; Global Citizenship; Brazil-Spain

Sumario: 1. La conferencia de Río y la Agenda 21 – o de dónde venimos; 2. El paradigma de “Un mundo” y la política internacional del desarrollo – o dónde estamos; 3. Universitarios/as por una cultura para el Desarrollo Humano Sostenible – o hacia dónde vamos; 3.1. Taller de Escritura e Ilustración Creativa: UFAM – julio 2014; 3.2. Taller de Lectura e Ilustración: *Nau Jove* (UV) – julio 2015; 3.3. Taller de Escritura e Ilustración Creativa: DeVry – marzo 2016; 3.4. Jornada Internacional de Innovación sobre el Libro Ilustrado – JOLIN 2016; 4. Conclusiones

Summary: 1. The Rio Conference and the Agenda 21 – or where do we come from; 2. The “One World” paradigm and the international development policy – or where we are at; 3. University students for a Culture for Sustainable Human Development – or where are we going to; 3.1. Creative Writing and Illustration Workshop: UFAM – July 2014; 3.2. Reading and Illustration Workshop: *Nau Jove* (UV) – July 2015; 3.3. Creative Writing and Illustration Workshop: DeVry – March 2016; 3.4. International Picture-books Innovation Conference – JOLIN 2016; 4. Conclusions

1. LA CONFERENCIA DE RÍO Y LA AGENDA 21 – O DE DÓNDE VENIMOS

Durante las décadas de 1950 y 1960, aún estaba vigente el principio del desarrollo que se enfatizaba como aspecto central de las teorías de modernización en el contexto de la cooperación para el desarrollo basado en la teoría de la

dependencia. Mientras que entre las décadas de 1970 y 1980 se desarrolló el concepto de desarrollo sostenible, lo cual supuso no solo un cambio de significado, sino también un gran cambio de paradigma en cuanto a las políticas mundiales de desarrollo, que alcanzaron su punto máximo en la Conferencia de Río en 1992 (Nuscheler, 1993 y 1996).

En la “Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo” (CNUMAD) llevada a cabo en Río de Janeiro en el año 1992, la comunidad de los estados del mundo que promueve la cooperación global entre los países industrializados y los que están en desarrollo, se comprometió con un modelo permanente de desarrollo sostenible para todos y todas. Desde entonces, la Agenda 21 constituye el programa central de acción para la política ambiental, manejo del desarrollo sustentable y la protección del medio ambiente. A través de este documento se fueron trazando todos los objetivos básicos para un desarrollo sostenible y los alineamientos concretos para las áreas fundamentales.

La Agenda 21 está compuesta por cuatro partes claramente diferenciadas: la primera parte aborda la dimensión social y económica bajo el aspecto de la lucha contra la pobreza, la dinámica demográfica, la protección de la salud y el desarrollo sostenible de los espacios. La segunda parte trata los temas de orientación ecológica relacionados con la protección de la atmósfera terrestre, la lucha contra la deforestación, la protección de la biodiversidad y el tratamiento adecuado de los desechos. La tercera parte aborda el papel y la participación de grupos importantes de la sociedad: municipios, empresarios, sindicatos, sector privado, ciencia y tecnología. Mientras que la cuarta parte trata las condiciones marco para la ejecución, en relación con los instrumentos financieros y organizativos. Por lo tanto, la Agenda 21 es la expresión de un consenso global y su ejecución exitosa es por lo tanto, tarea de todos los estados implicados.

En general, durante los primeros años de los noventa representó una especie de “catálogo de obligaciones para el siglo XXI”, pero sin embargo, a lo largo del tiempo, hacia finales de los años noventa y principios del milenio, se mostró como “un instrumento débil partiendo del principio de la esperanza” dado que estaba constantemente bajo la presión de una legitimación pública (Fiedler, 1998).

2. EL PARADIGMA DE “UN MUNDO” Y LA POLÍTICA INTERNACIONAL DEL DESARROLLO – O DÓNDE ESTAMOS

A finales de los años 80 y con el fin de superar el conflicto este-oeste, la división del mundo en tres partes – primer, segundo y tercer mundo – perdió totalmente su sentido. Por lo que se inició una nueva división epistemológica y dual: entre países industrializados y países en desarrollo (o, dicho de otro modo, países del Norte versus países del Sur). No obstante, con el paso de los años, esta terminología también ha resultado obsoleta puesto que se caracteriza también por profundas disparidades económicas, políticas, sociales, culturales y ecológicas.

Derivadas del efecto de la globalización – o de “Un Mundo”, – las diferencias socioeconómicas de los países del sur han aumentado y con ello también su dependencia previa. En el plano regional, sin embargo, se pueden observar grandes diferencias en las tasas de crecimiento económico. De las inversiones extranjeras directas se aprovechan desde finales de los años 90 principalmente los países en transformación, la mayoría en el sudeste asiático (UNDP, 1996). Actualmente, la división entre los países denominados ganadores versus los perdedores a través del desarrollo económico mundial se ha acelerado debido a que en los países menos desarrollados se ha consolidado la pobreza.

Pero las políticas derivadas de la Agenda 21, el desarrollo sostenible implica también la posibilidad de un desarrollo económico, político, social, cultural y ecológico por parte del Sur. La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global es, por lo tanto, una respuesta a la globalización económica a través de la transferencia Norte-Sur de tecnologías eficientes y amigables para el medio ambiente. En este contexto, las economías desarrolladas de los países del Norte deberían asumir la responsabilidad de poner estas tecnologías a disposición de los países del Sur y mejorarlas continuamente. Los objetivos ambientales y de política de desarrollo de la Agenda 21 exigen un flujo considerable de recursos financieros hacia los denominados como países en desarrollo, con el que puedan cubrirse las medidas que los mismos deben ejecutar para enfrentar los problemas globales del medio ambiente y la aceleración del desarrollo sostenible. Pero también una disposición al diálogo con los países del Sur para mostrar una serie de opciones sostenibles, que también sean relevantes y necesarias para el Norte. Tanto el exceso del bienestar, los altos niveles de consumo y el desperdicio de los recursos naturales en el norte como el crecimiento poblacional en condiciones de pobreza en el sur y los errores económicos de los Estados socialistas del antiguo bloque Oriental son las causas principales de la crisis global del medio ambiente y del desarrollo. Siendo la pobreza causa y consecuencia de una economía no sostenible, parece indispensable una reducción de las brechas del bienestar entre los países industrializados y los países en desarrollo a niveles tolerables para el medio ambiente y mejorar las condiciones de vida de los seres humanos que viven en la pobreza. El desarrollo sostenible en este sentido no debe percibirse necesariamente como una tarea exclusiva de una región planetaria sino como una oportunidad brillante para conscientemente entender que el medio ambiente y el desarrollo forman una dependencia indisoluble.

Por ello, desde la Agenda 21 se articularon 8 metas denominadas como los “Objetivos del Desarrollo del Milenio” (ODM) que eran ocho propósitos de desarrollo humano fijados en el año 2000, para los que los 189 países miembros de las Naciones Unidas acordaron conseguir en el año 2015 y solucionar así conjuntamente algunos de los problemas más graves en el mundo. Dado que los problemas del mundo no podían encerrarse más en determinadas fronteras de ciertos países, se decidió no solo considerar subdesarrollados a los denominados

países pobres sino también a los considerados como países industrializados. O, en otras palabras: lo que sucede en el sur de nuestro mundo influye en el norte y los pecados del norte no permanecen sin efecto en el sur.

Todos los ocho Objetivos del Desarrollo del Milenio trataban problemas de la vida cotidiana que se consideraban graves y/o radicales: “1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre”; “2. Lograr la enseñanza primaria universal”; “3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer”; “4. Reducir la mortalidad infantil”; “5. Mejorar la salud materna”; “6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades”; “7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente”; y “8. Fomentar una alianza global para el desarrollo”.



Imagen 1. Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM)

El potencial de riesgo global y sus efectos de cambio sobre los procesos de evolución económica, social y política se han convertido en un reto para la Comunidad Internacional de Estados. En el pasado los riesgos ambientales tuvieron por regla general un impacto regional, muchos de estos en la actualidad han adquirido un carácter global. Por esta razón, la superación de los riesgos del cambio global debe focalizarse en lo posible en las causas individuales, lo cual implica que hay que ubicar las posibilidades a nivel regional y local. Al final, desafortunadamente, la Agenda 21 demostró ser poco útil en lo referente al desarrollo de nuevas perspectivas de las políticas Norte-Sur puesto que las relaciones estaban más influidas por la globalización que por diplomacia del desarrollo y la cooperación para el desarrollo oficial y privado. Al final, las decisiones que definen el marco de relaciones entre los países se toman hoy como antes por organismos como: la Organización Internacional del Comercio (OIC), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

No obstante, veintiún años después de la Conferencia de Río no se puede reconocer que la Agenda 21 no ha generado impulsos concretos para una ecologización de las relaciones internacionales. Todavía son necesarias reformas sustanciales en el ámbito fiscal o en la política de subvenciones, por lo tanto, no existe un sustento concreto para un cambio en favor de estilos de producción y

de consumo ecológico socialmente adecuados. Esta situación corrobora más bien que las líneas de acción de la Agenda 21 permanecen como apelaciones a la voluntad de quienes toman las decisiones políticas y sociales.

Pero pese a todo, los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) lograron una serie de progresos para afrontar y poner remedio a los grandes problemas de la humanidad, así que los resultados de las acciones y colaboraciones realizadas en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo fueron evaluados y determinaron en 2015 la necesidad de seguir colaborando para alcanzar las metas e incluso de extender dichos objetivos, por lo que ahora empleamos los denominados Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).



Imagen 2. Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

Los ODS son los siguientes: “1. Fin de la pobreza”; “2. Hambre cero”; “3. Salud y Bienestar”; “4. Educación de Calidad”; “5. Igualdad de Género”; “6. Agua limpia y saneamiento”; “7. Energía asequible y no contaminante”; “8. Trabajo decente y crecimiento económico”; “9. Industria, innovación e infraestructura”; “10. Reducción de las desigualdades”; “11. Ciudades y comunidades sostenibles”; “12. Producción y consumo responsables”; “13. Acción por el clima”; “14. Vida submarina”; “15. Vida de ecosistemas terrestres”; “16. Paz, justicia e instituciones sólidas”; y, “17. Alianzas para lograr los objetivos”. Estos objetivos también son fruto de una iniciativa impulsada por las Naciones Unidas para dar continuidad a la agenda del desarrollo y está previsto que cumplan una etapa de quince años de duración e implantación, desde 2015 hasta 2030.

En total hay 17 objetivos con 169 metas propuestas que incluyen nuevas esferas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, la paz y la justicia, entre otras prioridades. Tras un proceso de negociación sobre los ODS que involucró a 193 estados miembros de la ONU,

el 25 de septiembre de 2015, los 193 dirigentes mundiales aprobaron en una cumbre celebrada en Nueva York en reunión plenaria de alto nivel de la Asamblea General, una Agenda que lleva por título: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” y que entró en vigor en 2016.

Mientras que los ODM pasarán a la historia como el primer gran esfuerzo a gran escala de la humanidad para elevar de manera simultánea el nivel de vida de millones de personas de todo el mundo, los ODS implican que las sociedades y los gobiernos tienen la oportunidad de trabajar con una agenda universal de prioridades que traza una ruta definida para el desarrollo y la sostenibilidad de todas las naciones.

3. UNIVERSITARIOS/AS POR UNA CULTURA PARA EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE – O HACÍA DÓNDE VAMOS

Tras la narración del marco de actuación que nos brindaba la Agenda 21 – a través de sus Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) resulta obvio que la ciudadanía mundial en la actualidad está llamada a procurar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que promueve Naciones Unidas en su Agenda 2030, aprobada en el otoño de 2015. Luego, todos los agentes implicados tenemos metas que cumplir para superar la gravísima situación de pobreza, hambre, desigualdad, e injusticia en muchas regiones, países y comunidades humanas que están padeciendo en todo el planeta.

Desde la Cátedra UNESCO de Estudios sobre el Desarrollo de la *Universitat de València* y desde el área de cooperación de la *Fundació General de la Universitat* se propuso hace años incidir en la expansión de una ciudadanía universitaria comprometida con su tiempo y con estos retos globales (Artigas, 2015). La cooperación al desarrollo de la *Universitat de València* es una política pública fundamental en el ejercicio de su responsabilidad social: ante la sociedad valenciana y ante el mundo. De las diversas líneas de trabajo, la formación y la sensibilización en temas de desarrollo humano sostenible son claves para el fomento de una ciudadanía global. Así lo ponen de manifiesto las conclusiones en varios foros – nacionales, internacionales – donde la cooperación universitaria debate sus objetivos y estrategias ante la pobreza, las desigualdades, la injusticia y la proliferación de la violencia. Las instancias de educación superior tenemos aquí un papel esencial y estratégico al servicio de la construcción de una ciudadanía no solo competente, sino capaz de ser crítica ante estos desafíos, y de actuar positivamente contra ellos (*Universitat de València*, 2019).

Disponemos de diversos instrumentos para poner en práctica nuestro cometido. Sin duda uno de los más destacados en nuestra *Universitat* es la actividad generada por la Cátedra UNESCO de Estudios sobre el Desarrollo. Desde 1994 viene ocupándose de organizar cursos, seminarios, talleres, conferencias, publicaciones, jornadas o campañas cuyo objetivo esencial es

capacitar a las personas en los problemas de pobreza estructural, de generar procesos de paz en la resolución de conflictos, de actuar desde escenarios de diversidad y superar así la tendencia a auto-fagocitarnos en el seno de un pensamiento único. Esta formación no reglada complementa los estudios de grado y posgrado que ofrece nuestra universidad – como cualquier otra institución pública española – en los que son ya muchas las asignaturas y títulos con enfoque de derechos humanos, género, migraciones, cooperación al desarrollo, sostenibilidad, relaciones interculturales, o cultura de paz.

En nuestro caso, uno de los objetivos fue la alinearnos con la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Comunitat Valenciana* (2017-2021) coordinada por la profesora Boni y elaborada en 2017 por INGENIO – Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento, centro mixto de la *Universitat Politècnica de València* (UPV) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) para la Generalitat Valenciana (Boni, Peris *et al.*, 2012). Por ello, nuestro afán se orientó a la implementación en el ámbito académico de las metas y objetivos que establece la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, mientras establecíamos una estrategia importante para hacer más permeable nuestro alineamiento con los Derechos Humanos y con la Agenda 2030 de Desarrollo es tener en cuenta el factor cultural: patrimonio.

Para ello, se consideró que la humanización de las disciplinas continúa siendo esencial en la formación integral de las personas, en sus relaciones con otros individuos y en la creación de una ciudadanía global, cualquiera que sea su cometido u objetivos a lo largo de su vida universitaria. Se trata de generar y estimular capacidades de ciudadanía global en la comunidad universitaria en el sentido que ya apuntaba M. Walker (2006). Por ello, desde julio 2014 nos dirigimos a través de una acción conjunta entre la Universidade Federal do Amazonas en Manaus, Brasil (UFAM) y la Universitat de València (UV), en la que nos dirigimos a estudiantes, trabajadores/as de servicios, unidades de gestión y administración universitaria, personal técnico, profesoras y profesores, investigadores/as ofreciéndoles un taller formativo en escritura e ilustración creativa. Aprovechamos para agradecer desde aquí la colaboración entre la UFAM y la UV, dado que ambas financiaron el proyecto y sin cuyas aportaciones no hubiera sido posible. La iniciativa contó también con el apoyo y la colaboración tanto del Departamento de Design e Expressao Gráfica (UFAM) como del Departament de Filologia Anglesa i Alemanya, y el Departament de Didàctiques de Ciències Experimentals i Socials (UV).

3. 1. Taller de Escritura e Ilustración Creativa: UFAM – julio 2014

En julio de 2014 se llevó a cabo un proyecto de innovación docente de tres semanas de duración basado en la corriente educativa de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG), así como en el enfoque de la

importancia del patrimonio cultural empleado para impactar universitariamente. Las referencias simbólicas (patrimonio) que cada comunidad humana es capaz de identificar, generar y recrear son fundamentales para interpretar el continuado esfuerzo de personas, instituciones, comunidades y pueblos por desarrollarse humanamente y en armonía con su entorno. Es decir, muchos de estos testimonios, literario-culturales inmateriales amazónicos en nuestro caso, de nuestro patrimonio pueden ser y son interpretables ahora como referencias de los logros que a lo largo de siglos han conseguido las comunidades humanas para nutrir su hambre y su dignidad. Luego, podemos interpretar este patrimonio como las soluciones y testimonios de cómo cada comunidad humana ha dialogado con su afán de – y su derecho a – prosperar. En línea con el pensamiento de I. Hodder (2010) entendemos el patrimonio cultural como bienes sociales irreductibles pertinentes para el desarrollo sostenible.

Para ello, en el primer “Taller de Escritura e Ilustración Creativa” desarrollado por la colaboración entre las instituciones UFAM y UV, participaron un total de 40 estudiantes y 7 profesores y profesoras del Departamento de *Design e Expressao Gráfica*. Las y los talleristas profesionales dedicaron sus esfuerzos por acompañar y ayudar a interpretar muchas de estas referencias literario-culturales en clave de Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) y en clave de los logros obtenidos por los Derechos Humanos (Haba-Osca, *et. al.*, 2015).



Imagen 3. Participantes en el Taller de Escritura e Ilustración Creativa – UFAM (2014)

La mirada ODS la terminaron aportando los y las participantes en el taller, dado que ellos y ellas fueron quienes seleccionaron las leyendas amazónicas para ser interpretadas gráficamente en grupos por todos ellos/as. Se recopilaron los siguientes 10 cuentos de larga tradición oral: “As Amazonas”, “Boitatá”, “Guaraná”, “Iara”, “Mapinguari”, “Matinta Pereira”, “Pirarucu”, “Tucumao”, “Uirapuru” y “Vitória Régia”.

A la hora de difundir parte de los resultados se consideró que era eficaz acompañar los textos de cada participante en el taller con una de las 20 ilustraciones originales generadas por los y las artistas, que acabaron formando parte del volumen bilingüe publicado en 2015: *Mucho más que un río/Much more than a river*. Esta obra colectiva, en la que universitarios y universitarias de diversas disciplinas fijaron su mirada en determinadas referencias literario-culturales locales para devolverlas a la ciudadanía global e invitarnos a reflexionar sobre estas manifestaciones de una solidaridad colectiva y diacrónica, fue una acción difundida a través de la prensa española¹, a través de la cual se intentó ejercer nuestro derecho colectivo al desarrollo que incluye también nuestros derechos culturales (Benneoune, 2016).

3. 2. Taller de Lectura e Ilustración: *Nau Jove* (UV) – julio 2015

La *Nau Jove* es un programa de actividades coordinado por la Universitat de València que está dirigida a jóvenes de entre 13 y 16 años que sean hijos o hijas de miembros de la comunidad universitaria – administrativos/as, profesores/as, estudiantes y miembros de la Asociación de Amigos y Antiguos Alumnos de la Universitat de València. Durante el mes de julio, se coordina una formación de verano para estos jóvenes adolescentes, y en el año 2015 se llevó a cabo un “Taller de Lectura e Ilustración Creativa: reinterpretación en clave ODS” con el propósito de, por un lado, mostrar las posibilidades que ofrecen los talleres de escritura e ilustración creativa para desarrollar las Competencias Literaria, Intercultural y Comunicativa; pero también, para diseminar los resultados obtenidos a raíz de la experiencia previa llevada a cabo en el Amazonas.

A través de cuatro sesiones, distribuidas entre el 3 y el 14 de julio, se leyeron las diez leyendas amazónicas de larga tradición oral en peligro de extinción y se les propuso a los y las jóvenes del programa *La Nau Jove* que ilustrasen el contenido antes de comparar y contrastar con las ilustraciones realizadas por los estudiantes brasileños del Departamento de *Design e Expressao Gráfica*. Tras esta primera aproximación al legado literario-cultural brasileño, se les propuso vincular las leyendas a alguno de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) con el fin de entender la importancia de acciones que preserven el patrimonio literario-cultural inmaterial de ser olvidado o perdido.

Mirado así, podemos pensar que el patrimonio cultural no solo es lo que heredamos, es también lo que nosotros hoy somos capaces de identificar porque consideramos que es importante para entender nuestro presente y dotar de argumentos cívicos nuestra adhesión personal y colectiva al desarrollo humano sostenible desde la diversidad (Cabrero, 2006). Ese patrimonio es también el resultado con el que generaciones de ciudadanos y ciudadanas hemos resuelto la

¹ <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/voces/2014/10/07/mucho-mas-que-un-rio.html>

convivencia en sociedad, nos hemos organizado colectivamente para alcanzar desarrollo, nos hemos hibridado culturalmente para enriquecernos y hemos hecho de los recursos comunes un bien común.



Imagen 4. Participantes en el Taller de Lectura e Ilustración Creativa – Nau Jove (2015)

Por lo tanto, a través de esta nueva reinterpretación del Taller de Lectura e Ilustración Creativa con estudiantes de educación secundaria obligatoria, les animamos a realizar este juego mental, a reinterpretar el patrimonio que descubren, conocen o que viven y del que se sienten parte, bajo la mirada de lo que nos proponemos hacer a favor de los Derechos Humanos, y de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) con sus metas.

A través de acciones educativas solidarias y colaborativas, comprenderemos que otras personas, otras culturas y comunidades asentadas en el suelo que pisamos ya se ocuparon de ello y nos dejaron elementos clave que no hemos querido perder de vista en nuestras ciudades y en nuestras universidades. Uno de los sentidos de la democratización del hecho cultural es precisamente el carácter de apropiación – personal y colectiva – de esas referencias simbólicas. Esta apropiación no necesariamente tiene que ver con ostentar su titularidad en términos de propiedad, sino de hacer nuestro algo que pertenece a la comunidad del Amazonas brasileño. Tiene que ver también con la capacidad ciudadana valenciana de ir más allá del patrimonio cultural otorgado, y nuestro poder de identificar “otros patrimonios”, y de extraer de su conocimiento interpretaciones válidas para nuestra vida, para nuestro empeño a favor del desarrollo humano sostenible (Revert, 2017).

3. 3. Taller de Escritura e Ilustración Creativa: DeVry– marzo 2016

A raíz de la primera experiencia piloto llevada a cabo en el verano del 2014, se volvió a replicar una versión mejorada del intercambio intercultural que exploraba la dimensión creativa de la escritura y la ilustración en clave ODS. Durante diez días consecutivos en marzo 2016 se desarrolló con carácter intensivo el Taller de Escritura e Ilustración Creativa en Manaus (Brasil),

organizado entre el *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya* de la Universitat de València y el Departamento de Design Gráfico e Producto en la Faculdade Martha Falcao – DeVry Brasil. La concepción de ambos talleres se basó en una colaboración hispano-brasileña entre los ámbitos artístico-expresivos y la educación literaria. Con ello se quería conjugar la parte teórica y la parte práctica en el arte de la recolección, transcripción, ilustración y traducción de leyendas orales tradicionales. Todos estos procesos se materializaron mediante la implementación de dicho taller, cuyos propósitos principales fueron: (i) la recuperación del patrimonio literario-cultural del Amazonas; (ii) la formación de profesores/as en nuevas metodologías docentes basadas en los principios de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; y, (iii) la elaboración de materiales en formato escrito e ilustrado y facilitados en diversos idiomas: portugués, español, inglés y alemán.

En esta segunda edición del Taller de Escritura e Ilustración Creativa participaron un total de 32 estudiantes de los dos últimos cursos en el grado de Diseño Gráfico, rescatando del posible olvido en el imaginario colectivo de 8 leyendas orales tradicionales: “A Lenda da Cobra Grande”, “Curupira”, “O Saci Pererê”, “Caipora”, “Boto Cor de Rosa”, “Peixe-boi”, “Naruna” y “Bicho Folharal”. La labor de los y las estudiantes fue de recopilarlas, redactarlas, ilustrarlas y traducirlas del portugués al castellano, inglés y alemán. Este taller didáctico se llevó a cabo gracias a tres profesores diseñadores: Dr. Almir De Souza Pacheco, Mirella Sousa y Rodrigo Alcântara; de la Faculdade Martha Falcao – DeVry; así como a las profesionales de crítica literaria y del ámbito del plurilingüismo: la Dra. Julia Haba-Osca y la Dra. Maricel Esteban Fonollosa.



Imagen 5. Profesores del Taller de Escritura e Ilustración Creativa – DeVry (2016)

Los datos recabados a raíz del análisis de las producciones artístico-literarias mostraron una gran receptividad y un alto grado de implicación de los y las

participantes respecto a las tres vertientes de la dimensión creativa tratadas: la escritura, la traducción y la ilustración. Asimismo, sus aportaciones contribuyeron a enriquecer el proyecto de protección del patrimonio literario-cultural inmaterial de larga tradición oral, permitiendo la incorporación de innovaciones en torno a la inclusión de nuevas temáticas, tales como la reivindicación de lugares y figuras históricas, y de nuevas formas de expresión.

Nuevamente los textos y las referencias que se recopilaron en Manaus en esta segunda ocasión son muestras de este acercamiento personal al pasado leído con ojos de la Agenda 2030. Se trata de un ejercicio reflexivo cívico que cualquier persona puede hacer respecto de las referencias culturales y científicas de su entorno o del lugar que visita. Desde este enfoque, las referencias culturales – literarias, históricas, científicas, técnicas, festivas... - que somos capaces de identificar pueden y deben comprenderse como un vínculo emocional, pero sobre todo cívico, entre nuestro presente y nuestro pasado reciente o lejano que tanto lucharon por sacar la vida adelante en condiciones de dignidad y de libertad.

Este ejercicio práctico de recopilación, traducción e ilustración de leyendas orales amazónicas nos permite entender de manera empática cómo se han pergeñado procesos ciudadanos – tanto singulares como colectivos – en los que muchas personas han ido más allá de su propio bienestar y han encauzado sus esfuerzos y empeño en transformar la sociedad que les había tocado vivir. Muchos de aquellos impactos nos han permitido avanzar humanamente, y sus logros forman parte hoy de nuestro entorno, de nuestra manera de entender nuestras relaciones en sociedad, de nuestra manera de estar abiertos a las aportaciones culturales de otras gentes con las que convivimos, y nos permite sacar a la luz hechos, vidas, testimonios, expresiones, modos de vida, prácticas, objetos, construcciones, ilustraciones, etc., que tanto han contribuido a superar la pobreza, a distribuir la riqueza, a resolver conflictos, o a prosperar en nuestras aspiraciones.

3. 4. Jornada Internacional de Innovación sobre Libros Ilustrados – JOLIN (2016)

Tanto a través de los libros ilustrados, como por medio de la fotografía, el diseño, así como de los cómics, los docentes no solo despertamos la curiosidad, alfabetizamos la mirada, creamos historias, aprendemos a ser críticos, sino que también compartimos un lenguaje universal. El empleo de lo que consideramos “tesoros ilustrados” es múltiple y creemos firmemente en que pueden emplearse en cualquier asignatura y con finalidades bien diversas. Además, los libros ilustrados y los cómics atienden a la diversidad, porque nunca hay dos lecturas iguales de un texto y, en definitiva, nos descubren el mundo.

Coincidiendo con la asistencia por parte de algunos profesores diseñadores brasileños al congreso “Systems & Design: Beyond Processes and Thinking”

celebrado en la Universitat Politècnica de València durante los días 22 y 24 de junio del 2016, se propuso, desde el Departament de Filologia Anglesa i Alemanya en la Universitat de València, realizar una pequeña Jornada Internacional de Innovación sobre Libros Ilustrados – denominada cariñosamente “JOLIN”. La finalidad sería dar a conocer la interesante experiencia que acabábamos de llevar a cabo entre el mundo del diseño y la filología, así como generar un espacio-homenaje a un género que tradicionalmente ha quedado en la periferia del canon literario: los libros ilustrados y los cómics.

La jornada se celebró en la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació el 20 de junio a las 16:00 horas y fue gratuita. El propósito era que los y las estudiantes pudieran poner en marcha estrategias de aprendizaje activo que complementasen las materias que conformaban su plan de estudios. Asimismo, esta debía fomentar la aplicación de conocimientos que se movilizan a lo largo de su formación reglada con vistas al mundo socio-profesional próximo. La primera jornada JOLIN se dedicó a la lengua y a la cultura en lengua portuguesa; aunque no se impuso en ningún momento una lengua vehicular, ya que los y las ponentes se expresaron tanto en portugués como en castellano o valenciano. Contamos con la presencia de prestigiosos investigadores de renombre como el Dr. Josep Ballester Roca, la Dra. Noelia Ibarra Rius y la Dra. María Rosa Álvarez Sellers; así como los profesores y diseñadores: Larissa Albuquerque de Alencar, Javier Rico Sesé, y el Dr. Almir de Souza Pacheco.



Imagen 6. 1ª Jornada Internacional de Innovación sobre Libros Ilustrados – JOLIN2016

Desde entonces, JOLIN aspiró a convertirse en un referente dentro del ámbito universitario en cuanto a libros ilustrados, pero también con la pretensión de ser una plataforma abierta al aprendizaje activo y al diálogo entre diferentes profesionales de la creación literaria ilustrada junto con agentes de cambio social. Articulando tres líneas que contienen los tres aspectos centrales del libro

ilustrado: (i) texto y contenido literario; (ii) ilustración y diseño editorial; y, (iii) innovación en el uso y prácticas con libros ilustrados y cómics, principalmente desde el enfoque didáctico de la educación literaria y en clave ODS.

Rompiendo el canon de aquello que constituye un texto y presentándolo como género gráfico-visual, el espacio de acción JOLIN se ha ido amoldando, partiendo de objetivos de carácter académico e investigador, pero teniendo en cuenta además el ámbito profesional e incluso planteando estos libros como poderosa herramienta educativa de gran valor patrimonial. Desde hace cuatro años consecutivos JOLIN se ha desarrollado como plataforma pionera de difusión de conocimiento y diálogo multidisciplinar entre diferentes profesionales de la creación literaria ilustrada. Estos han encontrado un marco donde confluir y reflexionar sobre la literatura ilustrada del presente, sus características y fronteras con géneros limítrofes, y el futuro de la industria editorial sometida a la volatilidad de los mercados y de las nuevas formas de difusión y entretenimiento.

La jornada JOLIN ha sido en cada edición filmada y todas ellas están disponibles en el canal de *Youtube* de la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació (FFTic). Sin embargo, a raíz de los efectos derivados de la pandemia COVID-19, tras los cuatro primeros años de JOLIN absolutamente presencial, se tomó la decisión de divulgar íntegramente JOLIN2019 y JOLIN2020 en formato digital. Además de diseminar los avances a través de un primer libro monográfico – titulado *Llegir la imatge. Il·lustrar la paraula. Reflexions al voltant del llibre il·lustrat i el còmic* (2019)² – donde reputados investigadores/as y académicos/as que han aportado su experiencia al mundo de la literatura ilustrada, desde un número importante de perspectivas y corrientes investigadoras, pero fundamentalmente desde el enfoque de los Derechos Humanos y la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

La recepción de esta obra fue tal que, continuando con el espíritu de acceder a la mayor difusión posible de este proyecto, JOLIN2020 se materializó también en forma de monográfico titulado *Gèneres a la frontera del cànon. Una aproximació a la literatura il·lustrada i la seua traducció* (ISBN 978-84-28634-64-2) que, junto al monográfico anterior, representa la solidificación de la integración de JOLIN como espacio en el ámbito académico, lingüístico, literario, artístico, cultural (por ende, patrimonial).

El objetivo principal de la decisión de publicar anualmente los resultados de estas jornadas sigue siendo que sean accesibles para toda la comunidad universitaria, y por lo tanto deseamos darle tanta difusión como sea posible. Desde la organización las posibles futuras publicaciones podrán dar cuenta de los

² Este monográfico cuenta con dos reseñas: la primera (Domene-Benito, 2021) se publicó en la revista *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* (Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana) disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/21046> ; y la segunda en *Language Value* (Martínez-Hernández, 2021) una revista dedicada a las filologías, disponible en: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/5860>

objetivos de nuestra jornada y proyecto que tienen por objetivo fomentar desde la base de la propia comunidad universitaria la comprensión y la actitud responsable hacia una ciudadanía global. Y ha pretendido hacerlo desde una transversalidad necesaria e incluyente.

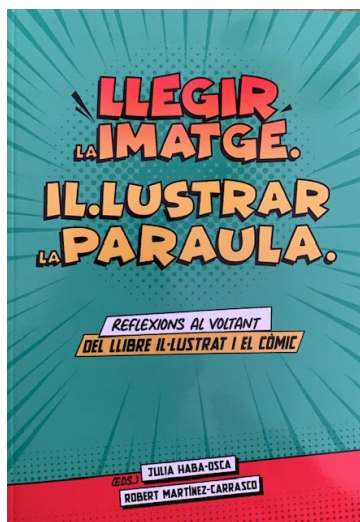


Imagen 7. *Llegir la Imatge. Il·lustrar la Paraula. Reflexions al voltant del Llibre Il·lustrat i el Còmic* (2020)

Para ello se ha creado el espacio JOLIN, que articula un entorno formativo teórico y práctico de experimentación en el que estudiantado, PAS y PDI de cualquier ámbito y disciplinar puedan entender y compartir cómo personas, colectivos y pueblos, a lo largo de los siglos, han procurado un desarrollo humano sostenible dejando testimonio de ello en tantas referencias culturales que hoy valoramos como patrimonio de todas las personas. Estas ediciones quieren ser una contribución más de la Universitat de València y demás entidades colaboradoras a generar materiales y experiencias que nos hagan reflexionar globalmente como ciudadanos y ciudadanas, y que nos motiven a actuar desde lo local para impactar a favor del desarrollo humano sostenible, mientras enfatizamos el papel conjunto entre las diferentes lenguas y la literatura ilustrada.

4. CONCLUSIONES

La proyección del primer Taller de Escritura e Ilustración Creativa ejecutado en terreno (Manaus, Brasil) en julio del 2014 y todos los resultados que obtuvimos de aquella fantástica experiencia pueden aportar a la cultura de ambas universidades una dimensión de desarrollo humano pertinente en los tiempo que corren; y todo ello puede funcionar como una experiencia eficaz de la

metodología Aprendizaje y Servicio (ApS) en la que entendemos las necesidades de conocimiento y adhesión al entorno, a la vez que fomentamos nuestras conciencias y posicionamientos sobre la Agenda 2030 y el desarrollo humano sostenible tal y como lo entendemos. Y, sobre todo, nos estimula a aliarnos con otros agentes sociales que llevan años trabajando y promoviendo aspectos esenciales de esos derechos humanos y del desarrollo humano sostenible antes de la existencia de la propia Agenda 2030.

A la hora de difundir parte de los resultados hemos considerado que era eficaz acompañar los textos con una imagen realizada en cada una de las acciones aquí descritas. Muchas de estas plasmaciones son evocadoras y nos hablan también desde el lenguaje de las formas, las proyecciones, las líneas de fuga, los encuadres y el enfoque. Se trata de imágenes captadas expresamente para acompañar los textos huyendo de perspectivas que muestran el patrimonio en su sola dimensión objetual.

En definitiva, nuestras acciones de recopilación de tradición oral amazónica y la ilustración de los mismos, tratan de reconocernos en lo que otras personas y colectivos han hecho y nos han dejado como su contribución al desarrollo y los derechos humanos a lo largo de los tiempos. Queremos hacerlo desde la particular diversidad de un patrimonio que sentimos como propio, aunque nosotros estemos en el Norte y otros en el Sur, o viceversa. También queremos participar de esa universalidad de las expresiones patrimoniales y culturales que nos permita compartir una conciencia de ciudadanía global para la que queremos estar preparados y preparadas y desde donde relanzar nuestra capacidad de incidencia, nuestra solidaridad, nuestro compromiso y nuestro reconocimiento a la inmensa diversidad cultural entendida como la manera de resolver y aportar soluciones para llevar una vida digna.

BIBLIOGRAFÍA

Artigas Lelong, Berta (2015), *La contribución de la universidad al desarrollo humano, bienestar y ciudadanía global: una mirada cualitativa*. Tesis doctoral dirigida por Salvá Mut, Francesca; Unceta Satrustegui, Koldo y Bennasar Veny, Miguel, Universitat de les Illes Balears.

Bennoune, Karima (2016), *Informe de la Relatora Especial sobre los Derechos Culturales*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Consejo de Derechos Humanos, 03/02/2016. En línea: <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/017/00/PDF/G1601700.pdf?OpenElement> [última consulta: 26/12/2021]

- Boni Aristizábal, Alejandra (coord.) (2017), *Estrategia de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal de la Comunitat Valenciana 2017-2021*, grupo INGENIO, Generalitat Valenciana, Valencia
- Boni, Aristizábal, Alejandra, Peris Blanes, Jordi y Hueso, Andrés (2012), “Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior: el caso de la Universitat Politècnica de València”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2, pp. 131-39.
- Cabrero, Ferrán (2006), “El tercer mundo no existe. Diversidad cultural y desarrollo”, *Dossiers para entendre el mundo*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Fiedler, Klaus (1998), “Sobre la realización de la Agenda 21 en los estados y municipios”, en: Kuhn, S.; Suchy, G. y Zimmermann, M. (eds.), *Agenda Local 21 - Alemania. Estrategias comunales para un desarrollo sostenible*, Berlín: ICLEI.
- Haba-Osca, Julia, Alcantud Díaz, María y Peredo Hernández, Joan (2015), “Taller de Escritura Creativa para el desarrollo de la Competencia Literaria en Brasil”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, pp. 97-110. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50868
- Haba-Osca, Julia y Martínez-Carrasco, Robert (2019), *Llegir la Imatge. Il·lustrar la Paraula. Reflexions al voltant del llibre il·lustrat i el còmic*. Albacete: Uno editorial.
- Haba-Osca, Julia, Peredo Hernández, Joan, Mazarelo Maciel Pacheco, Karla y De Souza Pacheco, Almir (2015), *Mucho más que un río / Much more than a River*, Valencia: JPM Ediciones. ISBN: 978-84-15499-33-6.
- Hodder, Ian (2010), “Cultural Heritage Rights: from Ownership and Descent to Justice and Well-being”, *Anthropological Quarterly*, 83, 4, Institute for Ethnographic Research (IFER) George Washington University, pp. 861-882.
- Martínez-Carrasco, Robert y Haba-Osca, Julia (2021), *Gèneres a la frontera del cànon. Una aproximació a la literatura il·lustrada i la seua traducció*. Benicarló: Onada edicions.

- Nuscheler, Franz (1993), “El problema Norte-Sur” en Central Estatal Federal para la Educación Política (ed.), *Conocimientos básicos sobre política*, Bonn: Central Estatal Federal para la Educación Política, pp. 337.
- Nuscheler, Franz (1996), *Libro de trabajo sobre política de desarrollo*, Bonn: Central Estatal Federal para la Educación Política, pp. 268.
- Revert Roldán, Joaquín Manuel (2017), *Patrimonio cultural y desarrollo humano desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen*. Tesis doctoral dirigida por Alfons Martinell, Esther Alba y José Martín, Universitat de València.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME - UNDP (1996), *Human Development Report*, New York: UNDP.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2019), *València: Patrimonio cultural y Objetivos del Desarrollo Sostenible. 1er Taller Universitari@s por una Ciudadanía Global (abril-junio 2018)*, Valencia: Universitat de València.
- Walker, Melanie (2006), *Higher Education Pedagogies*. Berkshire: The society for research into Higher Education and Open University Press.

Ingredientes metodológicos para construir “agencia” en la formación de los futuros profesionales de la intervención social.

Methodological ingredients for building "agency" in the training of future social intervention professionals.

CARMEN MONTALBÁ OCAÑA

IPRODES/Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València. Avda. dels Tarongers, 4b, 46022 Valencia (España)

Carmen.montalba@uv.es

ID: <https://orcid.org/0000-0001-9048-0359>

ENRIQUE PONS HERVÀS

IES Veles i Vents Grau i platja de Gandia. Carrer Cullera, núm.135, 4630 Valencia.

Recibido/Aceptado: 08/12/2021-02/02/2022

Cómo citar: Montalbá Ocaña, C., Pons Hervás, E. (2022). Ingredientes metodológicos para construir “agencia” en la formación de los futuros profesionales de la intervención social.

Tabanque: Revista pedagógica, 34, 107-124.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.107-124>

Resumen: Formar a los/as profesionales en la intervención social exige un plus en la atención a las competencias transversales que son sustantivas para la condición de “arte” que exigen las profesionales de lo social. En definitiva, poner la mirada en “ser” desde el “hacer”, en la medida que la experiencia educativa se convierte en sí misma en el escenario para construirnos como sujetos-agencia, adquirir el poder desde el espacio relacional y, construir ciudadanía. El presente artículo se centra en experiencias educativas orientadas desde los Ciclos Formativos de Integración Social, y en concreto el trabajo por proyectos, con el ánimo de sistematizar y visibilizar aquellos ingredientes metodológicos que la experiencia acumulada revela como factores de éxito en la construcción de subjetividades superadoras de los procesos de individualización con los que se abordan los problemas sociales. En definitiva, se pretende recuperar las propuestas epistemológicas basadas en el pensamiento crítico y la pedagogía de la liberación, para poner en evidencia la necesidad de pasar del “yo” al “nosotros/as” en el espacio de aula. Un “nosotros/as” que supera la comunidad educativa y que se conforma en relación a esos/as “otros/as” con los/as que se pretende trabajar.

Palabras clave: aprendizaje en acción; intervención social; agencia; praxis socio-educativa

Abstract: Training professionals in social intervention requires a plus in the attention to transversal competencies that are substantive for the condition of "art" demanded by social professionals. In short, to focus on "being" from "doing", to the extent that the educational experience becomes in itself the scenario to build ourselves as subjects-agency, to acquire power from the relational space and, to build citizenship. This article focuses on educational experiences oriented from the Formative Cycles of Social

Integration, and specifically the work by projects, with the aim of systematizing and making visible those methodological ingredients that the accumulated experience reveals as success factors in the construction of subjectivities overcoming the processes of individualization with which social problems are addressed. In short, we intend to recover the epistemological proposals based on critical thinking and liberation pedagogy, to highlight the need to move from the "I" to the "we" in the classroom space. A "we" that goes beyond the educational community and that is shaped in relation to those "others" with whom we intend to work.

Keywords: action learning, social intervention, building agency; socio-educative praxis

Sumario: 1. Introducción 2. El papel de las metodologías de Aprendizaje Participativas en la construcción de un nuevo sujeto-agencia; 3. Experiencias de aprendizaje en las disciplinas de intervención social; 3.1. Conocer desde la vivencia personal para cambiar la mirada (concienciar) y actuar; 3.2. Múltiples lenguajes y formas de expresión; 3.3. Trabajo con la comunidad, la importancia del sujeto colectivo y del hábitat; 3.4. Democratizar los procesos, democratizar el conocimiento; 3.5. Docente como facilitador; 4. Conclusiones; 5. Bibliografía

Summary: 1. Introduction 2. The role of Participatory Learning methodologies in the construction of a new subject-agency; 3. Learning experiences in the disciplines of social intervention; 3.1. Knowing from personal experience how to change the view (raising awareness) and act; 3.2. Multiple languages and forms of expression; 3.3. Work with the community, the importance of the collective subject and the habitat; 3.4. Democratizing processes, democratizing knowledge; 3.5. The teacher as a facilitator; 4. Conclusions; 5. Bibliography

1. INTRODUCCIÓN

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) tiene como objetivo impulsar prácticas que posibiliten el desarrollo de una ciudadanía activa, desde la problematización de las formas de pensar dominantes y el cuestionamiento de los modos hegemónicos de educar. La compleja y deteriorada situación actual, a nivel social y ecológico, hace necesario crear espacios de encuentro donde diferentes agentes educativos puedan reflexionar sobre sus prácticas formativas e investigadoras con el fin de poder hacer frente al orden social dominante y facilitar, así, la transformación de la realidad social.

Desde el grupo de investigación IPRODES (Investigación de Procesos de Desigualdad Social) procuramos, entre otros aspectos, indagar sobre la formación universitaria de los futuros profesionales de la intervención social que debe ser entendida a partir de este contexto de crisis social sistémica, que afecta a la propia globalización neoliberal y al modelo productivista imperante en la formación académica. Es nuestra particular contribución al necesario planteamiento de una educación crítica y de una crítica de la educación que contribuya a reducir las crecientes desigualdades sociales, por medio de la creación de una investigación social reflexiva acerca del sistema de estas desigualdades, o en otras palabras, nos

marcamos como claro objetivo en este trabajo, procurar alcanzar el Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) número 17: *Alianzas para lograr esos objetivos*.

2. EL PAPEL DE LAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO SUJETO-AGENCIA

El espacio educativo y la relación docente-discente constituyen cuestiones de reflexión, y podemos encontrarnos una multiplicidad de propuestas pedagógicas y metodológicas que en los últimos años apuestan por reforzar la condición de sujetos activos del alumnado. En definitiva y, sin ánimo de simplificar pero sí de utilizar amplias categorías, podríamos decir que todas estas experiencias pueden ubicarse en una gradación que oscila entre: las opciones de docencia magistral donde el alumnado cumple un rol pasivo de mero receptor, y en todo caso reproductor (aprendizaje memorístico, clase magistral); a propuestas donde el alumnado tiene un papel más activo en el aprendizaje, incluso protagonista. Bajo este último polo podemos encontrar también grados en esa posición “más activa”: aquellos que requieren de la comunicación, deliberación o el diálogo, entendiendo el elemento relacional y multidireccional en las fuentes de aprendizaje, orientándose a una construcción colectiva del conocimiento (aprendizaje dialógico); a propuestas donde la fuente del conocimiento se sitúa en la experiencia, vivencia o acción desarrollada desde y por el alumnado (aprendizaje experiencial y en acción).

En esta gradación juegan un papel relevante dos vectores (poder, integración práctica-reflexión) y discurren desde propuestas donde el poder se encuentra más concentrado en el docente, y el proceso de aprendizaje tiene un carácter básicamente individual, a propuestas donde se pretende establecer relaciones más horizontales, dotando de más responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje al propio alumnado. Y también se multiplican las fuentes capaces de dotarnos de conocimiento, siendo la dimensión relacional de este aprendizaje, básica. En este último sentido el conocimiento no habita solo en el “experto/a –docente”, también habita en los/as otros/as (compañeros/as, familia, sociedad), y es desde la interacción, la vivencia, la experiencia, o la acción directa, desde la cual se van conformando dichos saberes. Cabe aquí introducir el concepto clásico de *praxis*, para referirnos a la íntima relación teoría-práctica-teoría. Sin embargo, estas categorizaciones no se encuentran con tanta pureza en la práctica, y la experiencia educativa transita en los niveles cognitivos de reflexión-memorización-reproducción.

El presente artículo se centra en experiencias que combinan aprendizaje colaborativo y experiencial teniendo como elementos centrales la deliberación y la acción, en la medida que como plantea Murueta (2008) no puede separarse la cognición de la emoción ni de la acción.

En este sentido, las últimas propuestas desde la neurodidáctica se orientan a la autorregulación del aprendizaje impulsadas a generar un proceso autónomo, facilitando el *aprender a aprender* (Instituto de Neuropsicología de Argentina; 2018)

Así, Printich (1998) propone un procedimiento secuenciado en fases donde el protagonismo en el aprendizaje corre a cargo del alumnado:

- Fase de previsión, planificación y activación: conlleva la programación, el establecimiento de metas de aprendizaje.
- Fase de monitoreo, en la cual se activa la mayor conciencia metacognitiva, posibilitando el seguimiento de los aspectos personales, de la tarea y del contexto que inciden en el rendimiento.
- Fase de control, en la que se llevan a cabo diversos procesos de control y regulación sobre sí mismo, el contexto y la actividad.
- Fase de reflexión y redacción, el sujeto se autoevalúa y evalúa el contexto y la tarea, para luego determinar si requiere realizar modificaciones en conductas que no favorecen el proceso de aprendizaje.

A continuación, se expone una experiencia educativa donde se ejemplifica de manera más vital y flexible dicha secuenciación. Se trata del proyecto acuñado por el alumnado *Ampliando Miradas*. Este proyecto se centró en las acciones educativas llevadas a cabo con el grupo de primero de Integración Social del CIPFP Misericordia y la entidad *Sant Joan de Déu de València*, entidad que trabaja la problemática del sin hogarismo. El proyecto se implementó para que de forma vivencial el alumnado del Ciclo Formativo Superior de Integración Social, dentro del módulo de Metodología de la Intervención Social (MIS) configurará un proyecto social real con una entidad de servicios sociales. Desde el mes de octubre de 2019 hasta el mes de marzo de 2020, se desarrolló el proyecto social cuyo objeto fue: la sensibilización alrededor de estereotipos y prejuicios que rodean la realidad de las personas sin hogar. La experiencia educativa gravitaba sobre dos ejes fundamentales: el primero, conocer la realidad de las personas sin hogar, y el segundo, el desarrollo de un trabajo de sensibilización alrededor de las personas sin hogar.

En la fase de previsión, planificación y activación, el primer paso que se realizó con el alumnado fue el de despertarles la conciencia crítica sobre la problemática del sin hogarismo. Para ello, el módulo se planteó metodológicamente con dos premisas básicas. La primera, hace referencia a la necesidad de vivenciar y diseñar acciones sociales por parte del alumnado con la supervisión y coordinación de una entidad social que proponga alguna acción que complemente y amplíe alguna de las tareas que la entidad lleve adelante. Es decir, el alumnado colabora y genera acciones enmarcadas en un contexto real de trabajo, siempre atendiendo a demandas de las entidades, y nunca ofreciendo un servicio con concepción benefactora y asistencialista, justificada por unos contenidos curriculares. Si no hay necesidad, demanda y participación social, pues, mejor no hacer nada. La educación a evitar el intrusismo social en la vida de las personas es clave al hablar de proyectos sociales.

La segunda premisa, se centra en que los contenidos curriculares deben incluirse en las acciones que van desarrollando con la entidad social. De esta forma, se busca

la sistematización de la práctica como forma de aprehensión teórica. La experiencia debe enmarcarse metodológica y teóricamente.

La planificación del trabajo desarrollado por el alumnado de Integración Social planteó la siguiente calendarización:

- Octubre: cursos de formación sobre la realidad de las personas sin hogar; visitas entidades sociales de la fundación *Sant Joan de Déu de València* (SJD); análisis documentación específica sobre la realidad de las personas sin hogar; análisis de aspectos teóricos básicos sobre la configuración de proyectos sociales; participación en censo de investigación social en la ciudad de Valencia sobre las personas sin hogar.
- Noviembre: formación en técnicas de teatro oprimido y su aplicación en acciones de carácter social; historias de vida de personas usuarias del recurso social de SJD.
- Diciembre: taller de pulseras solidarias para recaudación de fondos; formación en técnicas de teatro oprimido y aplicación específica para denunciar estereotipos sobre las personas sin hogar.
- Enero: difusión prensa escrita de las acciones realizadas por el alumnado y la entidad SJD; montaje de escenas teatrales sobre estereotipos y prejuicios de la realidad del sinhogarismo; montaje de fotos y texto crítico para *roll-up* cuestionando los estereotipos y prejuicios sobre la realidad de las personas sin hogar.
- Febrero: participación en la organización de la campaña de sensibilización *Magic Line* promovida por la entidad SJD; exposición del trabajo del alumnado en la plaza del Ayuntamiento de Valencia el día de *Magic Line*; montaje de escenas *roll-up* por grabación de cortos, con música.
- De marzo a mayo: desarrollo por parejas de documento de proyecto de intervención social, recogiendo tanto los aspectos teóricos como prácticos de la campaña de concienciación y difusión sobre las personas sin hogar.

El alumnado también hizo frente a la revisión y adaptación del cronograma por la situación de la pandemia provocada por el COVID-19. La vivencia de este contexto sirvió para adaptar objetivos. A continuación, se relatan la fase de monitoreo y control. Pese a que formalmente las fases responden a una secuenciación, en la práctica, tanto la fase precedente como ésta se implementa de manera transversal. La asignatura es una de las de mayor complejidad del ciclo, porque representa la articulación de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas con la materialización de una propuesta de intervención social. Los contenidos del módulo de proyectos se centran principalmente en: investigación de métodos, técnicas e instrumentos de análisis de la realidad (encuestas, observación, análisis de fuentes de información, instrumentos de recogida de información...), determinación de los elementos de proyectos de intervención social (modelos teóricos, planificación de la

intervención, técnicas de programación, el proceso de planificación, valoración del proyecto...), creación de estrategias de promoción y difusión de proyectos (elaboración de materiales de difusión, medios de comunicación y TIC...), incorporación de la perspectiva de género en los proyectos de intervención social y procedimientos de evaluación de proyectos.

Todos estos contenidos son asimilados en situaciones reales, con el compromiso y trabajo en red con instituciones y colectivos. La realidad aumenta la complejidad y puede despertar cierta sensación de incertidumbre y dudas a los/as docentes sobre la aprehensión real de contenidos teóricos. Para evitar esto, el profesorado debe dotarse de mecanismos de *feedback* y evaluación. Sesiones de plenario al finalizar las acciones, conversaciones con todos/as los actores presentes para pulsar los efectos de aquello que se está viviendo.

Con respecto a la fase de evaluación, después de cada una de las sesiones de trabajo del proyecto se establece un espacio-tiempo para la evaluación, tanto de los conocimientos adquiridos, el impacto personal que se ha producido, y las transformaciones en la comunidad en la que se interviene. Las dinámicas grupales de carácter vivencial han sido clave para diseñar y desarrollar las acciones del proyecto, siendo necesario promover la reflexión escrita, íntima y personal en la que plasmar los cambios en el plano de los conocimientos, aptitudes y actitudes.

Por otro lado, la necesidad de configurar un documento de proyecto sistematizado para que sirva de soporte para una evaluación continua de todo el proceso de trabajo, y plasmar de forma práctica los contenidos teóricos del módulo formativo.

El profesorado pudo comprobar como todos los contenidos adquirieron un carácter significativo al ir reflejando las acciones concretas que el alumnado fue desarrollando, y no basarse en experiencias abstractas o de autorías y universos desconocidos. Los elementos tutorizados y evaluados a lo largo del proyecto han sido los propios de la programación (resumen; justificación; marco de referencia; destinatarios; ubicación; objetivos; metodología; actividades; recurso; organigrama; cronograma y evaluación).

Como ejemplo, pasamos a detallar las dimensiones evaluables en la acción directa:

1. Línea de intervención de Investigación Social:

- Participación en cursos específicos de formación con el trabajo con personas sin hogar de la entidad Sant Joan de Déu.
- Participación en censo de investigación social sobre los perfiles de las personas sin hogar de la ciudad de Valencia.
- Conocer historias de vida de personas usuarias de SJD, y aprender a categorizar los discursos para obtener información de evaluación.
- Analizar documentación teórica y legislación específica sobre las personas sin hogar.
- Visita a entidades sociales que trabajan con personas sin hogar.

2. Línea de intervención de acciones sociales comunitarias:

- Participación en *Magic Line* de Valencia
- Diseño de *roll-up* para trabajar estereotipos y prejuicios sobre personas sin hogar contrarrestándolos con afirmaciones del tipo: “La pobreza no tiene solución, siempre habrá personas en la calle. Con una buena política pública se elimina el número de personas que se encuentran en situación sin hogar”; “Todos son alcohólicos y toxicómanos que se lo buscado: El alcoholismo y las adicciones son enfermedades, que no son la principal causa del sin hogarismo”; “Están ahí porque quieren: Las personas sin hogar pueden encontrarse en esa situación por causas muy diversas. Una vez se ven solas y sin ningún apoyo se encierran en sí mismas y les cuesta más pedir ayuda. Las intervenciones sociales deben abordarse desde la proximidad humana”.

3. Línea de intervención de difusión:

- Difusión en prensa, *Levante el Mercantil Valenciano*.
- Difusión en redes sociales.
- Difusión en conferencias de sensibilización.

4. Línea de intervención de dinamización grupal:

- Trabajar técnicas de teatro fórum, oprimido y sistémico como herramienta de trabajo social, representando en escenas cortas los estereotipos y prejuicios trabajados.
- Arte musical y audiovisual como herramienta de trabajo social.
- Talleres y sesiones de creación de cortometrajes sobre estereotipos sobre las personas sin hogar.

5. Línea de intervención de recaudación de fondos

De esta forma, la evaluación adquirió un total protagonismo en todo el proceso de trabajo, no solo por la necesidad de conocerla como un contenido teórico más, sino como uno de los aspectos fundamentales en el trabajo desarrollado a lo largo de los meses. Igualmente, la devolución estuvo presente como parte del proceso de intervención haciendo coparticipe a la población con la que trabajamos de los alcances coproducidos.

En definitiva, desde un planteamiento de autorregulación del aprendizaje colectivo, estas fases no solo corren a cargo del individuo aislado, sino del equipo, el grupo de pertenencia, y/o la clase con la comunidad, como pasaremos a detallar en las otras experiencias desarrolladas.

Vemos así todos los esfuerzos por construir identidades de “sujetos – ciudadanía activa” en las aulas, sin embargo, las propuestas metodológicas acaban a menudo estandarizadas como fórmulas mágicas o recetas que van a funcionar siempre y

con todas las personas. Adoptar la metodología de trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, entre otros, no certifican con seguridad la superación de modelos clásicos y jerárquicos de enseñanza.

A participar no se obliga, los valores no se desarrollan al ser meramente informados. La motivación a aprender es un juego complejo de atribuciones externas e internas que se retroalimentan. Y, además, vivimos en contextos culturales donde el individualismo y la idea de un sujeto libre juegan ciertamente a la contra de propuestas orientadas a este cambio de subjetividad neoliberal.

Por todo ello, nuestra pretensión es motivar a la reflexión desde las experiencias vividas y sentidas por sus protagonistas, acerca de cómo dichos valores e ideas pueden ser encarnados.

3. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LAS DISCIPLINAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Resulta especialmente importante en la formación de los/as profesionales que se van a orientar a la llamada “intervención social” construir su identidad como “agencia” para no verse sometidos a los procesos de sumisión –opresión institucional que les alejen de su rol como agentes de cambio social, y les aproximan a su rol de tecnócratas orientados a la mera reproducción social. Además, los perfiles que formamos (ciclos formativos de Integración Social, Animación Socio-Cultural, Atención a personas en situación de dependencia o grado en Trabajo Social, entre otros) se relacionan con personas y colectivos cuya condición de vulnerabilidad social y opresión, les convierte a menudo en meros “objetos” de la intervención. Así, lo que se pretende en el propio proceso de aprendizaje es experimentar la identidad de sujeto y el poder que ésta puede ejercer en el denominado empoderamiento y transformación social, no solo para reaccionar ante la violencia estructural (Galtung, 1996) o los mecanismos de burocratización (Oliver, 2013) a los que van a estar sometidos en el espacio profesional sino para activar metodologías de intervención social emancipatorias que también conviertan en sujetos a las personas con las que trabajamos.

Esto implica apropiarse de aquellas epistemologías que consideran que el conocimiento no solo es heredero de la comunidad científica, sino que en la propia relación con el/la otro/a el conocimiento se democratiza, las fuentes son múltiples, y se activan las inteligencias colectivas, en palabras de Villasante (2011)

Frente a las “evaluaciones académicas” convencionales que tratan de definir desde la “comunidad científica” qué está bien y qué está mal, siempre nos parecen más interesantes los movimientos “freirianos” de “aprender conjuntamente”, “aprender para transformar, y transformar para aprender”, etc.

A continuación, se detallan algunas de las experiencias desarrolladas en el ámbito de las asignaturas de los ciclos formativos destacando los ingredientes metodológicos y epistemológicos que consideramos “ideas fuerte” con el ánimo de convertirlos en experiencias replicables, pero con la humildad de subrayar que las condiciones sinérgicas de los contextos son las que permiten o dificultan alcanzar los mismos resultados. Se utilizará la denominación “compañeros/as” para hacer referencia a los partícipes del proyecto sin distinguir la identidad entre alumnado, profesionales y las comunidades con los que se trabaja.

3. 1. Conocer desde la vivencia personal para cambiar la mirada (concienciar) y actuar

En el ejemplo que exponemos a continuación se evidencia cómo la relación con personas con diversidad funcional en espacios horizontales con vivencias compartidas representa la oportunidad del encuentro sin etiquetas ni estereotipos, abrirse al descubrimiento del/la otro/a y permitir la acción potenciadora que demandan los modelos bioéticos de la diversidad (Romanach y Palacios, 2008)

En esta línea se presenta el *Proyecto Generant Vincles 1*. El curso 2016-2017, las casualidades y magia de la vida permitieron el encuentro entre los profesionales del Centro específicos para personas con enfermedad mental (CEEM) de Xeraco (Valencia) y del IES *Veles e Vents* de Gandía (Valencia) con alumnado de primero del Ciclo Formativo de Animación Sociocultural. De esta unión surgió un equipo de trabajo que desarrolló el proyecto socioeducativo *Generant Vincles 1*, con la intención de generar un espacio de contacto personal y afectivo entre alumnado, los/as profesionales y los/as usuarios/as del CEEM.

La realidad de las personas con algún problema de salud mental está fuertemente estigmatizada, y a partir de las acciones culturales del proyecto, se rompieron muchas barreras, y se generaron lazos de amistad entre personas de universos distantes, rompiendo los espacios que sectorializan. Las personas no adquirían en este espacio la identidad que les otorgaba su diagnóstico. El centro educativo se convirtió en un espacio acogedor de este colectivo y el CEEM un espacio abierto a jóvenes de la comunidad.

Previamente a la programación de los talleres, se indagó sobre el alumnado del ciclo y las personas del CEEM sus aptitudes, talentos e intereses, así encontramos: músicos/as, fotógrafos/as, aficionados/as al audiovisual, y artistas. A partir de estos puntos de interés se realizaron las propuestas de talleres. Durante todos estos meses, una actividad transversal fue el ensayo de una batucada, donde se trabajó la percusión y una canción elegida por todas las compañeras y compañeros. La canción que se eligió fue “Me gustas tú” del cantante Manu Chao (se le redactó una carta al cantante, y subió el proyecto en su página web), haciendo versión en catalán-valenciano, y reflejando en la letra las cosas que a cada uno de los participantes le gustaban en aquel momento. La canción fue grabada en los estudios del IES *Veles e Vents*, y fue el

clímax a unos meses de interrelación personal-humana, que nos cambió la mirada a todo el mundo que participó. En este pequeño fragmento de la letra se puede ver el espíritu que generamos:

*M'agrada el gelat, m'agrades tu
M'agrada la vida, m'agrades tu
M'agrada l'amor, m'agrades tu
M'agrada l'amistat, m'agrades tu
Que vaig a fer si m'agradeu
Que vaig a fer si estem a gust
Que vaig a fer si ens volem
Que horas son mi corazón*



1. Dinámica grupal. Fuente: Generant vincles 1.

Todo este proceso socioeducativo, artístico, cultural, vivencial y humano fue filmado, y la idea era plasmar en un pequeño documental, algunos buenos momentos que nos acercaron y unieron, que nos emocionaron y que nos hicieron sacar de nuestros adentros lo mejor que tenemos cada cual: el aprecio, la amistad y el respeto por los demás, respetándonos desde la diversidad y la singularidad, sin etiquetas, estereotipos y prejuicios.

Seguidamente se narrará el desarrollo de *Generant Vincles 2*. El proyecto, realizado entre el alumnado de Animación Sociocultural y las compañeras y compañeros del CEEM de Xeraco (Valencia), definió un marco de relacional de confianza personal muy positivo, lo que posibilitó que las personas usuarias del CEEM de Xeraco quisieran participar en la actividad de montaje de un audiovisual con el grupo de 1º de Atención a Personas en Situación de Dependencia (curso 2017-18). El alumnado de primero del grado en Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencias (TAPSD), dentro del módulo formativo de “Contextos de la Intervención Social”, estudian ámbitos de trabajo con personas mayores con diversidad funcional física, cognitiva y/o algún tipo de trastorno mental. Con la actividad se consiguió transformar la mirada del alumnado de TAPSD a personas en situación de dependencia con respecto a la salud mental, dotando de significatividad y reflexión crítica los contenidos teóricos en torno a las alteraciones de salud mental, adquiriendo la formación directamente de los profesionales y usuarios del CEEM.



Título2. Generant Vincles2. CEEM TAPSD

3. 2. Múltiples lenguajes y formas de expresión

El proyecto *El Bosque Mágico* surge de la relación entre alumnas del ciclo de grado medio de Atención a personas en situación de dependencia, dentro del módulo de Destrezas Sociales del segundo curso 2015-2016, del IES nº1 de Requena (Valencia), y compañeras/os del Centro Ocupacional Municipal de la misma localidad. La comunidad educativa ampliada que se formó decidió desarrollar una obra teatral para concienciar sobre la importancia del cuidado mutuo y del planeta.

Uno de los aspectos clave a la hora de realizar cualquier proyecto, y en este caso, la obra *El Bosque Mágico*, consistió en preguntar a los/as participantes (alumnado y usuarios del Centro Ocupacional) cómo les gustaría enfocar el proyecto y qué sabían hacer, en definitiva, coproducir la idea desde sus potencialidades e intereses. En la clase del Ciclo Formativo surgieron cuatro alumnas que tocaban instrumentos de viento, cuatro cantantes, una aficionada a danzas tradicionales, dos percusionistas, y estos conocimientos se aprovecharon en la configuración de las escenas de la obra, dotando la acción socioeducativa de significatividad y empoderamiento. La obra fue representada en el IES nº1 de Requena, en el teatro de la localidad dentro del Festival de Artes escénicas de la Asociación Coordinadora de Recursos de atención a personas con Diversidad Funcional intelectual (COPAVA) y en la Universitat Politècnica de València, campus de Gandía.



Título 3. Concierto Grau Cara al Mar y Obra teatral El Bosque Mágico.

3. 3. Trabajo con la comunidad, la importancia del sujeto colectivo y del hábitat

El proyecto *Generant Vincles I* continuó en el segundo curso 2017-2018, dentro del módulo Intervención Socioeducativa con jóvenes, con charlas y talleres de sensibilización en centros educativos sobre la salud mental y los problemas del consumo de estupefacientes, dinamizados por compañeros del CEEM de Xeraco y el alumnado del Ciclo de Animación Sociocultural, bajo un mismo rol. La voz de las personas del CEEM se proyectó no desde la carencia y estigma, sino desde su potencia. Se rompían así barreras y etiquetas sociales discriminatorias sobre las personas que tienen algún problema o alteración de salud mental. El trabajo desarrollado en los dos cursos que duró, tuvo repercusión en medios de comunicación locales como *Cadena Ser Gandía*, *Telesafor*, *À Punt Radio*, adquiriendo una dimensión más amplia, y empoderando a los actores implicados en la narrativa de las acciones socio-comunitarias desarrolladas.

Esta experiencia nos demuestra que es necesario sacar las aulas del instituto a las asociaciones y colectivos sociales, y al mismo tiempo, abrir las puertas del instituto a estas. No inventamos nada nuevo, Freinet, Freire, Chomsky ya teorizaron sobre todo esto, y nosotros solo pretendimos hacer práctica de estas formas de entender la educación, comprendiendo que es una de las bases para despertar conciencia crítica, social y humana, para continuar generando vínculos que nos ayudan a crecer como personas.



Título 4. Ponencia en centros escolares. Fuente: Generant Vincles I.

3. 4. Democratizar los procesos, democratizar el conocimiento

Desde el título de los proyectos, pasando por el diseño de los objetivos y las acciones que se desarrollan, se coproducen colectivamente con todos los actores implicados, como se ha podido ver en las experiencias descritas. La participación es condición imprescindible, ello exige que el rol del docente pase a ser un dinamizador, facilitador de redes de trabajo, y ceda parte de su poder al servicio de la coproducción

colectiva. Aspecto este último que genera incertidumbre, momentos de angustia y sensación de pérdida de control, solo contrarrestada por la confianza ciega en los procesos colectivos.

Compartimos los presupuestos epistemológicos de la socio-praxis y los eco-saberes, como plantea Villasante (2011:135)

Frente a las evaluaciones académicas convencionales que tratan de definir desde la “comunidad científica” qué está bien y qué está mal, siempre nos parecen más interesantes los movimientos “freirianos” de “aprender conjuntamente”, “aprender para transformar y transformar para aprender”, etc. Movimientos que revierten y desbordan los planteamientos iniciales porque su creatividad no les permite ser previsibles, sujetarse algún programa prefijado.

Obri els Ulls se constituyó como un proyecto de difusión y sensibilización social con carácter participativo y abierto, en el que alumnos/as de Integración Social del IES Jordi de Sant Jordi (curso 2013-2014), dentro del módulo de Metodología de la Intervención Social (desarrollo de proyectos sociales), junto a trabajadores/as, voluntarios/as y personas atendidas en los Servicios Sociales de *Sant Joan de Déu de València*, desarrollaron acciones solidarias dirigidas a movilizar, implicar a la ciudadanía y recaudar fondos para los programas de acción social a favor de las personas en situación de sin hogar, de los Servicios Sociales de San Juan de Dios en Valencia.

Las acciones principales del proyecto *Obri els Ulls* se centraron en la representación de *performance* teatral en la plaza de la Virgen de Valencia durante el mes de mayo, escenificando y denunciando las situaciones de vulnerabilidad que sufren las personas al dormir en la calle. El proceso de configuración de la *performance* se realizó conjuntamente entre personas usuarias y profesionales de SJD y el alumnado, al tiempo que se contactó con medios de comunicación para conseguir difusión en medios como la *Cadena Ser*, *Levante TV*, la *web* y la *Revista FUTURA* de la Universitat de València. El día de cierre de la campaña de difusión, el alumnado programó actuaciones musicales, talleres, y muestra de cortometrajes de sensibilización sobre la realidad del sinhogarismo y la entidad SJD, actos que se desarrollaron en el Centro Musical de Benimaclet.



Título 5. Rueda de prensa con estudiantes. Proyecto Obri els ulls.

Todas las personas han tenido oportunidad de ofrecerle al grupo sus conocimientos en alguna materia: tocar la guitarra, crear una coreografía, proponer una canción, escribir un guion, grabar en video, montar una *performance* de teatro del oprimido, etc. Para personas de diferentes edades, géneros, procedencia social, cultural y diversidad funcional. Los/as profesionales (psicólogos, trabajadores/as sociales, docentes, terapeutas ocupacionales, médicos/as o enfermeros/as, etc.) adquieren un rol de meros acompañantes, deben desempoderarse a favor del proceso colectivo, estar en la retaguardia. Se trata de un aspecto que no siempre resulta fácil.

3. 5. Docente como facilitador

En este último sentido es difícil que el docente responsable institucional de la aprehensión del currículum académico no esté preocupado por cómo el contexto puede afectar a los conocimientos que deben ser aprendidos, a cómo la institución escolar entiende esta apertura de puertas, las dificultades en los procesos burocráticos y de normativa que esto entraña, etc. Como plantea Villasante (2011:145)

hay que “monitorear” situaciones a veces no previstas, y aunque se cuente con una organización democrática y participativa no basta con la buena voluntad de los grupos operativos. Hay que ser capaces de co-dirigir con metodologías que escuchen el eco de lo imprevisto, y sepan atender los desbordes que se produzcan

Así, el proyecto *Grau Cara a la Mar* (2018-2019) surgió de conversaciones previas del curso anterior en uno de los actos comunitarios del proyecto *Generant Vincles*, en las que un regidor, una trabajadora social y el técnico de Animación Sociocultural del Ayuntamiento de Gandía sugirieron la posibilidad de desarrollar algún trabajo cultural y comunitario que potenciara la imagen de la zona portuaria del Grau de Gandía con el alumnado del Ciclo de Animación Sociocultural. Se partía de la preocupación de que el pueblo vivía de espaldas al potencial que el espacio marítimo ofrecía. La demanda social supuso una redefinición y adaptación de los contenidos curriculares desde la coordinación de cuatro docentes que impartíamos los módulos de: “Desarrollo comunitario” (que versa sobre conocer estructuras comunitarias, proyectos de desarrollo local, métodos de desarrollo comunitario y recursos comunitarios de expresión gráfica e histórica); “Metodología de la intervención social” (que enseña a conocer el desarrollo de proyectos socioculturales. Los elementos teóricos del módulo ya se han reflejado en las experiencias descritas anteriormente); “Dinamización grupal” (psicología social aplicada a grupos, tipos de grupos, técnicas de dinamización grupal, trabajo en equipo, reuniones de coordinación, técnicas de comunicación y sobre técnicas de resolución de conflictos, entre otras); y, “Animación y gestión cultural” (Cultura, animación y gestión cultural, sectores de intervención cultural, análisis del territorio en la intervención cultural,

necesidades y demandas culturales, entidades públicas y privadas para la gestión cultural, elaborar agendas culturales, recuperación y difusión del patrimonio cultural, y cómo organizar actividades de animación cultural como vistas guiadas, itinerarios y talleres).

Se plantearon ocho líneas de intervención de trabajo en el proyecto, dividiendo la clase en subgrupos de trabajo con coordinadores específicos dentro de cada uno de ellos. Las líneas de intervención que articularon el trabajo fueron: L.I.1 Asociacionismo del Grau/ L.I.2 Itinerarios Culturales/ L.I.3 Música/ L.I.4 Talleres de dinamización y sensibilización/ L.I.5 Material Audiovisual/ L.I.6 Logística/ L.I.7 Difusión (prensa, radio y televisión local)

Se llevó a cabo un trabajo de estudio y reconocimiento del potencial patrimonial, histórico y humano que ofrece la zona portuaria conocida como el Grau de Gandía para diseñar acciones que visibilizaran ese potencial latente. Se estudiaron entidades asociativas al Grau y se les preguntó qué necesidades y demandas tenían. Del mismo modo se trabajó con agentes sociales del puerto para ver la forma en qué podían colaborar y visibilizar el trabajo que realizaban, desarrollado con la pesca y otras actividades marítimas como el remo.

Por otro lado, se preguntó al alumnado su potencial personal para aprovecharlo en la dinamización del desarrollo de una jornada de difusión y animación cultural de la zona portuaria del Grau de Gandía, y en un primer momento encontramos propuestas como: actuaciones de música en directo, demostración de pilota valenciana, talleres de baile, rutas culturales guiadas, dinámicas de gran grupo, talleres y exposiciones audiovisuales, etc.

Todas estas acciones suponen salir del espacio escolar, pero también de los tiempos académicos, buscar fórmulas de armonización de intereses, haciendo a veces funambulismo al compartir liderazgos y hacer que el proceso sea realmente democrático.

Pero como nos revelan las experiencias vividas, el profesorado y el alumnado trasciende su rol tradicional siendo un actor más que se compromete en la coproducción de tal manera que supera con creces las exigencias de los tiempos escolares.



Título 6. Itinerario cultural Grau Gandía. Proyecto Grau cara a la mar

4. CONCLUSIONES

La educación no es la mera transmisión del conocimiento, formamos ciudadanía y depende de cómo se articule la relación con la sociedad y los problemas que en ella operan, obtendremos sujetos activos o trabajadores/as dóciles. Esta ausencia de compromiso desliga el conocimiento de la vida, convierte los valores en meras ideas que se aprenden y olvidan. Por ejemplo, hablar de paz, hacer recortables de palomas, leer poemas, no invita necesariamente a interiorizar actitudes y aptitudes que busquen en la vida la no opresión y violencia contra el/la otro/a. Las experiencias vividas con personas sin hogar, con personas que tienen alguna enfermedad mental, con personas con diversidad funcional, ha permitido acercarse a la realidad del/la otro/a y a entender las razones de su exclusión y/o opresión. Cambiar el contexto permite cambiar la mirada, entender que la normatividad social se impone bajo unos intereses y tiene unos efectos.

Avanzar hacia propuestas de sostenibilidad de nuestra vida social requiere un cambio profundo en la forma de producir, consumir, distribuir, relacionarnos y participar social y políticamente, pero también pasa por practicar la ciencia y la investigación de otra manera. Por lo tanto, consideramos que debemos construir espacios donde poder pensar qué tipo de mundo, de organización social, de acciones y de sujetos son capaces de potenciar y garantizar sociedades más inclusivas e igualitarias, en las que hacer efectivos los principios de justicia social, equidad y solidaridad. Desde la Universidad es fundamental dotar al estudiantado con una formación crítica, basada en un modo de aprendizaje profundo, no estratégico o superficial. Se aprende para conservar y repetir lo establecido y también para adaptarse ventajosamente a la estructura social. Incluso se aprende para comprender e interpretar la realidad, tanto social como natural. Pero también se puede aprender para transformar esas realidades, para cambiar los paradigmas de saber existentes. Todo ello sin olvidar que una educación académica que pretenda seguir el camino de la crítica no puede obviar sus fundamentos socializadores. El fomento de la competencia crítica en la actividad investigadora debe servir para construir “sociedad”, para trabajar por la libertad y la igualdad sociales, de modo que los sujetos de esa sociedad pasen de ser individuos a ser ciudadanos y ciudadanas: agentes sociales de cambio, conscientes de la configuración simbólica de lo social y de las implicaciones políticas que las investigaciones académicas tienen por su poder simbólico y su poder ideológico.

Si estas experiencias son importantes para formar una ciudadanía comprometida, lo son más si cabe para formar a profesionales de la intervención social. De hecho, tal y como recoge la Agenda 2030, el ODS17 nos anima a replantearnos el siguiente dilema: Si las desigualdades vitales están relacionadas con el problema de la ciudadanía y las desigualdades existenciales lo están con el problema de la educación, las desigualdades sociales están vinculadas a las

consecuencias necesarias de un determinado modelo de desarrollo que es preciso transformar.

Por otro lado, la ruptura del saber académico con los otros saberes procedentes de la comunidad, la historia de un pueblo y la diversidad cultural tampoco permite formar una ciudadanía comprometida. Como plantea Fals (2010:278): “en la investigación acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos”. Todo lo descrito no se produce en un contexto fácil y sin presiones: respetar los ritmos escolares, responder a las expectativas del rol, atender al currículum, lograr la comprensión de los/as compañeros/as, lograr la buena convivencia entre actores diversos, etc. La innovación social supone salirse de lo hegemónico y, esto a menudo, va ser objeto de críticas y conflictos.

La educación debiera entenderse más allá de la norma, tenemos la fortuna de poder generar espacios de intercambio ricos, donde se puedan activar inteligencias múltiples (Cembranos y Medina, 2003) capaces de socializar en un marco cognitivo-emocional y no todo pasa por la aplicación de metodologías y pedagogías innovadoras si no hay cambio en las instituciones educativas que las habitan. Por lo tanto, nuestra manera de entender la educación, debería de llevar a ver a la institución educativa como una frontera porosa con la comunidad, desarrollando *praxis* educativas que activen la identidad profesional desde la condición de “arte”, no solo desde la “técnica” ni la “ciencia”, máxime cuando se trata de formar a profesionales en la intervención social.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Cembranos, F. y Medina, J. A. (2003), *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*, Madrid, Editorial Popular.
- Ema, J. E. (2009), “Capitalismo y subjetividad ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad?” En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 8, no 2.
- Fals, O. (2010), 1925-2008: Una sociología sentipensante para América Latina, Argentina, CLACSO.
- Galtung, J. (1996), *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*, Londres, Sage.
- Linares, G. (2016), “Aprendizaje significativo y neurociencia: la conexión del siglo XXI” en *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4.

- Murueta, E (2008) *Epistemología y conceptos básicos de la Teoría de la praxis en psicología* En Alternativas en Psicología, Vol.13, Núm.18, págs.13 a 22.
- Oliver, P. (coord.) (2013) *Burorrepresión. Sanción administrativa y control social*. Albacete, Bomarzo.
- Romanach y Palacios (2008) *El modelo de la diversidad, una visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional*. En [Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico](#), Vol. 2, Nº. 2 (Ejemplar dedicado a: Encrucijadas y bifurcaciones), págs.37-47
- VV.AA (2018) *Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica* En Revista Iberoamericana de Educación, vol. 78 núm. 1, pp. 205-219.
- Villasante, T (2011) Estilos y epistemologías en las metodologías participativas. En Falck, Andres y Paño Yañez, Pablo (Eds) *Democracia participativa y presupuestos participativos: acercamiento y profundización sobre el debate actual*. Manual de escuelas de política de participación local. Proyecto Parlocal 123-148.

Los centros educativos de Bragança ante los retos globales: un estudio de encuesta

Bragança's schools facing global challenges: a survey study

NOELIA SANTAMARÍA-CÁRDABA

Universidad Internacional Isabel I de Castilla; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

noelia.santamaria.cardaba@ui1.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-9330>

CRISTINA MARTINS

Instituto Politécnico de Bragança; Escola Superior de Educação

Dirección de correo electrónico: mcesm@ipb.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-3765>

Recibido/Aceptado: 15/12/2021-10/02/2022

Cómo citar: Santamaría Cárda, N., Martins, C. (2022). Los centros educativos de Bragança ante los retos globales: un estudio de encuesta. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 125-136.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.125-136>

Resumen: La sociedad actual se enfrenta a retos globales para lograr una transformación que asegure la sostenibilidad del planeta. Ante esta situación, este estudio se plantea si los directores de los centros educativos ubicados en Bragança tratan los contenidos globales enmarcados en la Agenda 2030 en sus centros educativos. Para ello, se ha realizado un estudio de encuesta, la cual se distribuyó mediante correo electrónico con el apoyo institucional del Instituto Politécnico de Bragança. Los resultados revelan que algunos contenidos no son enseñados con relativa frecuencia y los centros educativos consideran que se trabajan estos retos globales desde una perspectiva transversal.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global; Agenda 2030; desarrollo sostenible; centros educativos; equipos directivos

Abstract: Today's society faces global challenges to achieve a transformation that ensures the sustainability of the planet. Faced with this situation, this study asks whether the principals of schools located in Bragança deal with the global contents framed in the 2030 Agenda in their schools. To this end, a survey study was conducted and distributed by email with the institutional support of the Bragança Polytechnic Institute. The results reveal that some content is not taught with relative frequency and the schools consider that they work on these global challenges from a cross-cutting perspective.

Keywords: Global Citizenship Education; Agenda 2030; sustainable development; educational centers; management teams.

Sumario: Introducción; Metodología; Resultados y Discusión; Conclusiones; Bibliografía

Summary: Introduction; Methodology; Results and Discussion; Conclusions; Bibliography

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual necesita enfrentar los retos globales de manera conjunta, por ello el ámbito educativo tiene una función vital para crear ciudadanos globales que busquen actuar para transformar el mundo en un lugar más humano, justo y sostenible. En este sentido, la realización de estudios sobre estos aspectos es importante, incluso a pesar de que la situación de crisis generada por la COVID-19 “ha acentuado y complejizado mucho más si cabe el cumplimiento de los retos que a nivel global se venían planteando en estas dos últimas décadas” (Medina, 2020, p.108). Aquí es donde se enmarca nuestro estudio, el cual tiene como objetivo: analizar si desde los equipos directivos los centros educativos ubicados en Bragança (Portugal) impulsan la formación ante los retos globales establecidos en la Agenda 2030.

El papel de la educación para la transformación de la sociedad actual hacia una más equitativa y justa es indiscutible, tal es así que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) incidió en la Agenda 2030 en la importancia de lograr una transformación social, a través de la consecución de 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) y 169 metas, desde diferentes ámbitos incluido el educativo. Esta idea la ha reforzado la Unesco quien habla de la importancia de la educación para la ciudadanía mundial al reconocer que el papel de la educación va “más allá de la evolución de los conocimientos y las competencias cognoscitivas para construir valores, competencias sociales y actitudes entre los alumnos, que pueden facilitar la cooperación internacional y promover la transformación social” (Unesco, 2016, p.10). En este sentido, se deben tomar como referencia las palabras de Mesa (2019), quien señala que:

...es en este marco, en el que la conformación de una ciudadanía global, construida desde abajo, desde las iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil, desde la escuela, juegan un papel fundamental para afrontar estos problemas globales, que forman parte de las experiencias locales del día a día. (p. 20)

Ahora bien, ¿qué se entiende por Educación para la Ciudadanía Global (en lo sucesivo, ECG)? La respuesta a esta pregunta es una cuestión compleja al ser un concepto en continua transformación al irse modificando en función de los cambios sociales (Gacel-Ávila, 2017; Pais y Costa, 2020; Lourenço, 2021). A lo largo del tiempo se han establecido diversas definiciones, lo cual ha llevado a la realización de diversos estudios que han analizado esta variedad (Davies, 2006; Boni, 2011; Goren y Yemini, 2017; Santamaría-Cárdena, 2020). Ante esta situación, el presente estudio

comprende la ECG como un proceso educativo que trata de formar una ciudadanía con una conciencia global que piense de manera crítica y actúe tratando de frenar las desigualdades e injusticias impulsando una transformación hacia una sociedad más sostenible.

La ECG, por tanto, es una cuestión que debe verse implementada desde los centros educativos, lo cual dota a este estudio de una relevancia incuestionable para el contexto portugués en el cual se desarrolla esta investigación. Desde 2012 se está desarrollando en Portugal el proyecto *Sinergias ED*, promovido desde el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Oporto, con el cual pretenden promover la creación de redes entre Universidades y sociedades civiles que desarrollen su labor en relación con la ECG (Costa et al., 2021) dotando a esta temática de visibilidad en el país. De hecho, tal y como analizan Santamaría-Cárdaba y Lourenço (2021), la ECG ya se está comenzando a incluir en la legislación educativa portuguesa tanto en los currículos como en el perfil del alumnado. En este sentido, Dias y Hortas (2020, p.176) afirman que hay un esfuerzo por parte del gobierno portugués en dotar a la ECG de una dimensión objetiva “en la agenda de las políticas educativas”.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio emplea la metodología cuantitativa la cual busca generalizar la información, descubrir lo que es frecuente, tratar de establecer predicciones, proporcionar explicaciones, comparar poblaciones o comprobar hipótesis, entre otros aspectos (Bar, 2010). Este estudio trata de descubrir la frecuencia con la que los centros educativos ubicados en Bragança, una región situada en la región portuguesa de Trás-os-Montes, trabajan contenidos ligados con los retos globales recogidos en la Agenda 2030 y cómo enseñan dichas temáticas. El instrumento empleado es el cuestionario, el cual ya había sido validado con anterioridad, pues se ha extraído del estudio realizado en el marco del proyecto Rural DEAR Agenda EYD-2015 (OCUVa, 2017), siendo este enviado mediante correo electrónico con apoyo del Instituto Politécnico de Bragança. Cabe añadir que este cuestionario debía ser completado por un miembro de los equipos directivos de dichos centros.

En concreto, en el presente estudio de encuesta han participado 9 agrupamientos educativos de los 14 existentes en Bragança, lo cual indica la participación de más de la mitad de los centros existentes dando lugar a que las respuestas recopiladas sean representativas. Estos centros de enseñanza, tal y como se aprecia en la Figura 1, abarcan diferentes niveles educativos, siendo los más representativos los agrupamientos de enseñanza secundaria.

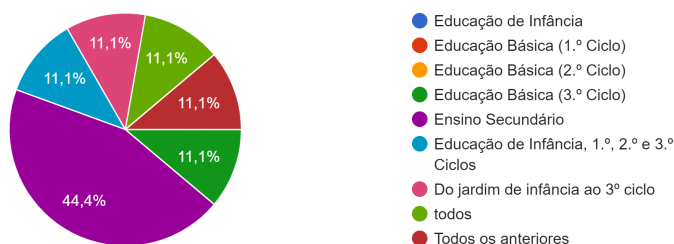


Figura 1. Distribución de los niveles educativos de los centros participantes.

3. RESULTADOS

De los centros educativos encuestados, como se puede apreciar en la Figura 2, solamente 3 de los equipos directivos consideran que en sus agrupamientos se trabajan los ODS muchas veces; por extensión, hay un número superior de centros que enseñan cuestiones ligadas con los ODS algunas veces, raramente o nunca. Estos datos revelan que la enseñanza de los ODS es mejorable dado que, acorde con las directrices de la Unesco (2017), si queremos crear personas que sean agentes de cambio es necesario que conozcan estos objetivos para comprender la importancia de actuar de manera responsable y promover un desarrollo sostenible. Incluso, Laurie, Nonoyama-Tarumi, McKeown y Hopkins (2016) comprueban en su estudio realizado en 18 países que educar para la sostenibilidad contribuye una educación de calidad por lo que es necesario trabajar estas temáticas en los centros educativos para incitar al cambio hacia sociedades sostenibles.

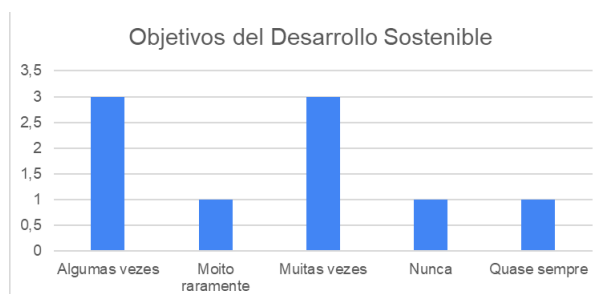


Figura 2. ODS.

Los agrupamientos escolares participantes, como se puede apreciar en la Figura 3 y en la Figura 4, solamente enseñan aspectos de comercio justo algunas veces siendo solamente un centro el que señala que lo trabaja muchas veces; por el contrario, la ayuda humanitaria tiende a ser trabajada casi siempre o muchas veces,

lo cual indica un interés en trabajar esta cuestión con los estudiantes. Ante esto, Lozano (2011) o Ruíz, Valenzuela y Rendon (2017) inciden en el interés de enseñar el comercio justo para que la población comprenda su importancia a la hora de reducir la pobreza al mejorar las condiciones para los productores e impulsar el consumo de proximidad. Respecto a la ayuda humanitaria, a pesar de que es una temática que, como se ha podido apreciar en los resultados de la Figura 4, sí tiende a trabajarse en los centros participantes su presencia debería aumentar para tratar de solventar la situación de desigualdad presente en otras partes del mundo (UNESCO, 2015).

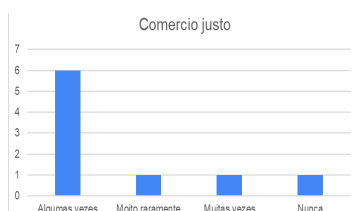


Figura 3. Comercio justo.

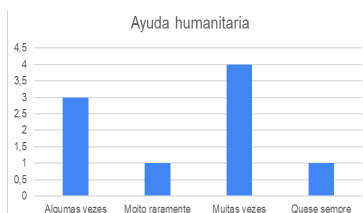


Figura 4. Ayuda humanitaria.

Respecto al consumo responsable, como se puede apreciar en la Figura 5, los centros de enseñanza de Bragança suelen trabajar muchas veces o casi siempre esta temática, aunque algunos participantes solo lo tratan raramente o algunas veces. Esto desvela que no es una temática que se trate en todos los centros con frecuencia, a pesar de que estudios como el de Nubia-Arias (2016) o el de Vilches y Gil (2010) consideren el comercio justo como un tema de acción clave para la formación de ciudadanos que impulsen un cambio hacia un futuro sostenible. Con relación a la diversidad cultural, se puede comprobar en la Figura 6 que es una temática con mayor presencia en los centros educativos debido a que mejora la convivencia en el centro, pues la diversidad de culturas es algo que está presente en las aulas actuales (Bolívar, 2004).

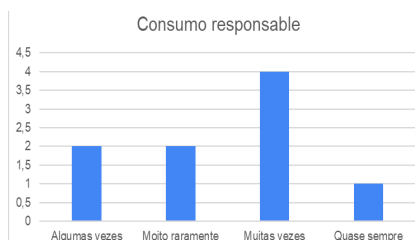


Figura 5. Consumo responsable.

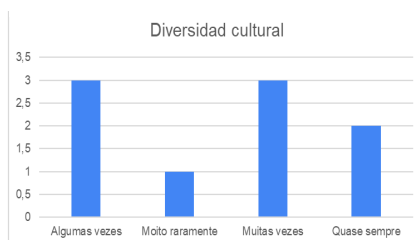


Figura 6. Diversidad cultural.

Los contenidos relacionados con el movimiento antiglobalización no son trabajados prácticamente de manera asidua en ninguno de los centros participantes (Figura 7), a pesar de que autores como George (2005) los consideran que son relevantes al dotar de protagonismo a la educación popular y despertar conciencias políticas críticas. Al contrario, ocurre con el Desarrollo Humano Sostenible, siendo trabajado con elevada frecuencia por los agrupamientos educativos participantes (Figura 8).

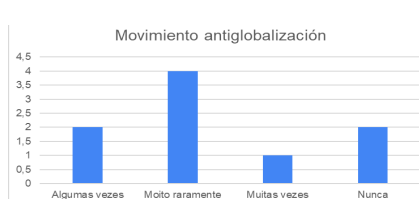


Figura 7. Movimiento antiglobalización.

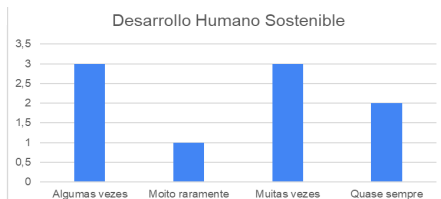


Figura 8. Desarrollo Humano sostenible.

La participación democrática es una cuestión que, como se muestra en la Figura 9, también tiende a ser trabajada en los centros participantes, aunque algunos solo lo tratan algunas veces. En este aspecto, Bustos-Jiménez (2011) señala que promover la participación democrática en los centros educativos favorece la búsqueda del bien común, de la responsabilidad como grupo y de la justicia social. Sin embargo, la desigualdad económica existente en el mundo es trabajada con menor frecuencia, llegando incluso a no ser trabajada nunca por uno de los centros participantes (véase Figura 10). La enseñanza de la desigualdad “distribución de riquezas” entre diferentes países e incluso, entre diferentes personas de nuestra sociedad es importante dado que es una problemática que se ha visto acentuada con la pandemia actual de la Covid-19 (Cifuentes-Faura, 2020).



Figura 9. Participación democrática.

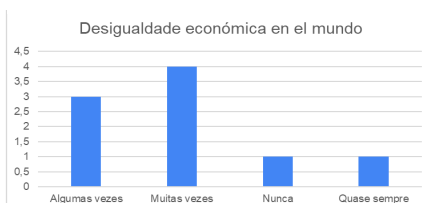


Figura 10. Desigualdad económica.

Con relación a la pobreza, se puede apreciar en la Figura 11 que hay centros participantes que solamente enseñan esta temática algunas veces o que lo hacen raramente. Esto desvela que, a pesar de que algunos agrupamientos sí lo trabajan, la enseñanza de cuestiones ligadas a la pobreza no es algo generalizado, aunque el

ámbito educativo sea esencial para la formación de ciudadanos globales que luchen contra la pobreza (Ortega, Sianes y Córdón-Pedregosa, 2012). Por su parte, la cooperación para el desarrollo es una temática trabajada con mayor frecuencia, tal y como se puede apreciar en la Figura 12. De esta manera, los datos desvelan que los centros comprenden los beneficios de educar en clave de cooperación ante “la necesidad de una nueva forma de relación entre mayorías y minorías, cómo hacer posible la coexistencia pacífica sobre un mismo territorio de diversas culturas...” (Vázquez, 2001, p.77).

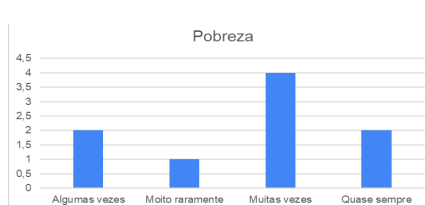


Figura 11. Pobreza.



Figura 12. Cooperación para el desarrollo.

Respecto a la enseñanza de la globalización, como se puede apreciar en la Figura 13, no todos los equipos directivos tratan con frecuencia esta temática, a pesar de se han realizado experiencias educativas sobre globalización con resultados exitosos (Zambrano, 2006). Al contrario, la igualdad entre hombres y mujeres es una cuestión que tiende a ser trabajada en todos los centros participantes (véase Figura 14). En este sentido, existen múltiples experiencias que indican que trabajar la enseñanza de la igualdad de género en el aula tiene resultados positivos en el alumnado de todos los niveles educativos (Finco, 2015; Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2021; Venegas, 2010).

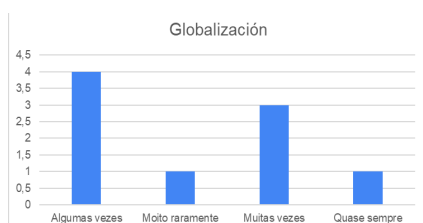


Figura 13. Globalización.



Figura 14. Igualdad entre hombres y mujeres.

Con relación a la solidaridad, cabe destacar que es una cuestión que se tiende a enseñar en los centros participantes, tal y como se puede apreciar en la Figura 15. A este respecto autores como Rincón (2003) y Sanabria (2019) resaltan el valor de incluir la solidaridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje para fomentar conciencias que apuesten por una sociedad menos competitiva y más humana. Del mismo modo, las relaciones interculturales tienden a ser tratadas muchas veces,

aunque uno de los centros señala que es un aspecto que enseña muy raramente (véase Figura 16); en este sentido, Escarbajal (2014) o Aguado-Odina y Sleeter (2021) señalan la importancia de que el profesorado posea la formación adecuada para enseñar interculturalidad siendo los centros educativos espacios claves para transmitir un cambio hacia actitudes que defiendan la justicia social.



Figura 15. Solidaridad.

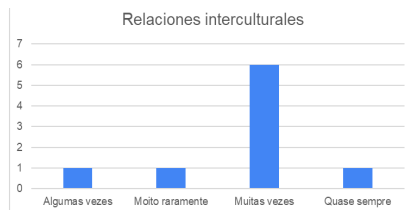


Figura 16. Relaciones interculturales.

Finalmente, se pretendía descubrir cómo trabajaban estos contenidos los equipos directivos participantes en sus centros y, tal como se aprecia en la Figura 17, tienden a hacerlo generalmente de una manera transversal en las diferentes asignaturas. Esto desvela que estos temas no ocupan un lugar central en una asignatura concreta, a pesar de que la ECG debería ocupar un espacio privilegiado en los centros educativos si se pretende lograr una transformación social (Dieste, Coma y Blasco-Serrano, 2019).

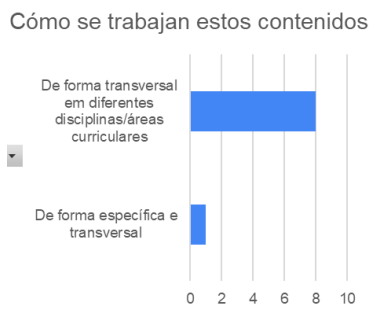


Figura 17. Forma de trabajar los contenidos.

4.CONCLUSIONES

La formación de ciudadanos globales que hagan frente a los retos globales enmarcados en la Agenda 2030 con la pretensión de construir un mundo más sostenible y justo es una necesidad. A pesar de ello, como se ha podido vislumbrar con los resultados anteriores, estas temáticas se tratan de manera transversal en los centros educativos, lo cual desvela que no se enseñan de manera específica.

Los contenidos que más se trabajan en los centros educativos son la igualdad entre hombres y mujeres, la participación democrática, la diversidad cultural o la solidaridad; mientras que otros como la globalización, los movimientos antiglobalización o el comercio justo son menos enseñados según los equipos directivos participantes.

Los resultados obtenidos revelan que a pesar de que en el contexto portugués se esté comenzando a incluir en la legislación educativa aspectos ligados a la formación de ciudadanos globales, todavía queda mucho por hacer para que se incluyan en la práctica de los centros educativos.

Por consiguiente, se puede concluir que ante esta situación no solo es necesario que los centros educativos fomenten la enseñanza de la ECG para tratar de enfrentar a los retos globales promoviendo un cambio hacia una sociedad más sostenible y justa, sino que esta cuestión se impulse desde el ámbito político y que los docentes estén correctamente formados para su enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado-Odina, Teresa y Sleeter, Christine (2021), “Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 1-5.
- Bar, Aníbal (2010), “La metodología cuantitativa y su uso en América latina”, *Cinta de moebio*, (37), pp. 1-14.
- Bolívar, Antonio (2004), “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), pp. 15-38.
- Boni Aristizábal, Alejandra (2011), “Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador”, *Revista Española de Educación Comparada*, (17), pp. 65-85.
- Bustos-Jiménez, Antonio (2011), “Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 105-114.
- Cifuentes-Faura, Javier (2020), “Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 1-12.

- Davies, Lynn (2006), "Global citizenship: Abstraction or framework for action?" *Educational review*, 58(1), pp. 5-25.
- Dias, Alfredo y Hortas, María (2020), "Educação para a Cidadania em Portugal", *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), pp. 176-190.
- Dieste, Belén, Coma, Teresa y Blasco-Serrano, Ana (2019), "Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), pp. 97-115.
- Costa, Joana, Cardoso, Jorge, Coelho, LaSalette, Fernandes, Sandra y Borges, Sara (2021), "O projeto Sinergias ED—um percurso colaborativo e dialogante entre academia e sociedade civil na área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em Portugal", *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 3(14), pp. 131-136.
- Escarbajal, Andrés (2014), "La educación intercultural en los centros educativos. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 43-43.
- Finco, Daniela (2015). "Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp. 85-96.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2017), "La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico", *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 21(21), pp. 39-63.
- George, Éric (2005), "Internet y educación. Potencialidades y realidades del uso de Internet para la educación popular", *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (65), pp. 23-30.
- Goren, Heela y Yemini, Miri (2017), "Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education", *International Journal of Educational Research*, 82, pp. 170-183.
- Laurie, Robert, Nonoyama-Tarumi, Yuko, Mckeown, Rosalyn y Hopkins, Charles (2016), "Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research", *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), pp. 226-242.

- Lourenço, M. (2021). "From Caterpillars to Butterflies: Exploring Pre-service Teachers' Transformations While Navigating Global Citizenship Education", *Frontiers in Education*, 6, pp. 1-17.
- Lozano, John (2011), "El Comercio Justo, soñando con los pies en la tierra", *Retos: Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 1(1), pp. 53-63.
- Medina, Alberto (2020), "La educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis", *Comillas Journal of International relations*, 19, pp. 107-113.
- Mesa, Manuela (2019), "La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), pp. 15-26.
- Nubia-Arias, Blanca (2016), "El consumo responsable: Educar para la sostenibilidad ambiental", *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 4(1), pp. 29-34.
- Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad De Valladolid (OCUVa). (2017). *Análisis de la Educación para el Desarrollo en el ámbito rural europeo*, Valladolid, OCUVa.
- Ortega, María Luz, Sianes, Antonio y Cordón-Pedregosa, María Rosa (2012), "La educación para el desarrollo en la lucha contra la pobreza: aportes para el profesorado universitario", *Revista de Fomento Social*, 67(268), pp. 607-633.
- País, Alexandre y Costa, Marta (2020), "An ideology critique of global citizenship education", *Critical studies in education*, 61(1), pp. 1-16.
- Rincón, César (2003), "Educar en solidaridad", *Journal of Parents and Teachers*, (279), pp. 30-33
- Ruíz, Darwin, Valenzuela, Pedro y Rendon, Eduardo (2017), "Educación y economía. El comercio justo, alternativa para reducir los índices de pobreza, Ecuador (original)", *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), pp. 65-80.
- Sanabria, Carlos (2019), "Los maestros y su función como fomentadores del valor de la solidaridad en el proceso de enseñanza aprendizaje", *Boletín Redipe*, 8(12), pp. 65-70.

- Santamaría-Cárdaba, Noelia (2020), “Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo”, *Educação e Pesquisa*, 46, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165>
- Santamaría-Cárdaba, Noelia y Carrasco-Campos, Ángel (2021), “Los diarios de aula: una herramienta critico-reflexiva para aprender cuestiones de género”, *Revista Fuentes*, 23(3), pp. 296-305.
- Santamaría-Cárdaba, Noelia y Lourenço, Mónica (2021), “Educación para la ciudadanía global en educación primaria: un análisis comparativo de los documentos de política educativa en Portugal y España”, *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo= Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(2), pp. 130-158.
- UNESCO (2015), *Ayuda humanitaria para la educación: Por qué es importante y por qué debe aumentar*, París, Unesco.
- UNESCO (2016), *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*, París, Unesco.
- UNESCO (2017), *Educación para los objetivos del desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*, París, Unesco.
- Vázquez, Octavio (2001), “Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperación”, *Comunicar*, (16), pp. 73-78.
- Venegas, María (2010), “La igualdad de género en la escuela”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), pp. 388-402.
- Vilches, Amparo y Gil, Daniel (2010), “¿Cómo puede contribuir la educación a la construcción de un futuro sostenible?”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 7, pp. 297-315.
- Zambrano, Carlos (2006), “Globalización en el aula de clase. Una experiencia de aula”, *Geoenseñanza*, 11(2), pp. 221-228.

In a heartbeat: ODS y escritura creativa en Educación Primaria.

In a heartbeat: SDG and creative writing in Primary Education.

SHEYLA ROS FENOLLOSA

Colegio Alfinach; Camí de Mangraners s/n, 46530 Puçol, Valencia

Recibido/Aceptado: 22/01/2022 – 15/02/2022

Cómo citar: Ros Fenollosa, Sh. (2022). *In a heartbeat*: ODS y escritura creativa en Educación Primaria. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 137-148.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.137-148>

Resumen: Con el presente trabajo se pretende introducir a través de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) y la escritura creativa el concepto de orientación sexual, concretamente el de homosexualidad, en el aula de Educación Primaria. Además, se realiza un análisis cualitativo estableciendo unidades de significado que nos permiten analizar las producciones escritas para comprobar la concepción del alumnado sobre la temática principal y para reforzar futuras programaciones didácticas. Para la introducción del tema, hemos hecho uso del cortometraje *In a heartbeat*.

Palabras clave: Educación Primaria; Educación para el Desarrollo Sostenible; cortometraje, escritura creativa; orientación sexual.

Abstract: With the present work, it is intended to introduce, through the Objectives for Sustainable Development (SDG) and creative writing the concept of sexual orientation, specifically that of homosexuality, in the Primary Education classroom. In addition, a qualitative analysis is carried out, establishing units of meaning that allow us to analyze the written productions in order to check the students' conception of the main theme and to reinforce future didactic programming. For the introduction of the theme, we have used the short film called *In a heartbeat*.

Keywords: Primary Education; Education for Sustainable Development; short film; creative writing; sexual orientation.

Sumario: 1. Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y la ciudadanía global; 2. La Educación Literaria y los talleres de escritura creativa; 3. *In a heartbeat*: el cortometraje en el aula de Educación Primaria; 4. Material y método; 5. Resultado del análisis de las producciones escritas; 6. Conclusiones; 7. Bibliografía

Summary: 1. The Goals for the Sustainable Development and the global citizenship; 2. Literary Education and creative writing workshops; 3. *In a heartbeat*: the short film in the Primary Education classroom; 4. Resources and methodology; 5. Results of the analysis of the writing productions; 6. Conclusions; 7. Bibliography.

1. LOS OBJETIVOS PARA DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

La Educación para el Desarrollo Sostenible se ha erigido como uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo al ser concebida como un concepto inclusivo aplicable tanto al hemisferio norte como al sur (Brunold, 2006, p.222). Según Bingzhang Xue (2009, p. 80) este concepto es el resultado de la interacción de tres sistemas: social, económico y biológico.

En esta línea, la Agenda 21, herramienta y estrategia de activación o aplicación para el cambio mundial (Sevilla y Haba, 2017, p.5), consta de cuatro documentos, entre los cuales destacamos el Programa XXI por conformar un plan de acción que abarca, actualmente, 17 objetivos. De entre ellos queremos destacar el número “10. Reducción de las desigualdades” al ser parte de la temática principal en esta investigación. A nuestro parecer, en el mundo globalizado en el que vivimos, es de gran importancia transmitir una serie de valores que propicien una sociedad más igualitaria. Con el mismo objetivo se encuentra el informe “*For all The Sustainable Development Goals and LGBTI People*” (2019) donde se explica la relación entre el colectivo LGTB+ (lesbianas, gais, transexuales y bisexuales) y la Agenda 2030 mencionando la importancia de seis dimensiones: la salud, la educación, la pobreza, la seguridad, la familia y el reconocimiento legal al género.

En esta línea, es bien sabido por las personas que han pasado años hasta que el movimiento LGTB+ se ha hecho un hueco en nuestra sociedad y ha podido reivindicar sus derechos sin apenas opresiones políticas o sociales. Después de años de lucha, cada vez es más aceptado y respetado entre las personas de diferentes rangos de edad. No obstante, creemos que nuestro papel como docentes se encuentra ligado a promover valores como el respeto o hacer hincapié en los derechos que los seres humanos poseemos; sin importar nuestra procedencia u orientación sexual. Sin ir más lejos, en la asignatura de “Valores”, se anima a conseguir una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva. De manera específica, en el bloque 3, se hace referencia a los derechos de las personas, la igualdad de derechos y la diversidad, entre otros.

Desde esta óptica, los objetivos que planteamos en esta investigación son: (i) diseñar una actividad de escritura creativa para introducir el tema de la orientación sexual en el aula y (ii) analizar las concepciones que pueda presentar el alumnado sobre la orientación sexual para reforzar futuras propuestas didácticas.

2. LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LOS TALLERES DE ESCRITURA CREATIVA

La Educación Literaria, entendida como la enseñanza de la literatura, se ha centrado en la atención de desarrollar habilidades y estrategias didácticas, en el fomento del hábito lector o incluso en la construcción de identidades (Ibarra y Ballester, 2018). Como consecuencia, han aumentado los planes de lectura, el uso de

las TIC o la implementación de talleres literarios, entre otros. Estos últimos han supuesto una técnica favorecedora a la hora de acercar los textos al estudiantado. De las variantes de talleres literarios que podemos encontrar, nos decantamos por los de escritura creativa al caracterizarse por salirse de los esquemas de la escritura tradicional; ya que buscan que las personas produzcan textos de forma novedosa e innovadora. Además de acercar al estudiantado a la lectura y escritura desde una perspectiva placentera.

Cabe destacar, además, la lista de amplios beneficios que puede aportar (Delmiro 2002, Rodari 2009, Berbel 2012): mejora del vocabulario, desarrolla la capacidad de aprendizaje, la empatía y el pensamiento, mejora la capacidad de concentración, amplía el conocimiento de nuevas expresiones, mejora el léxico, la creatividad e imaginación aumentarán y, además, es un recurso motivador en el aula. En este sentido, destacamos el papel de la escritura creativa a la hora de analizar los aspectos cognitivos del estudiantado y sus percepciones respecto a la orientación sexual. De hecho, si volvemos a remitirnos al currículo de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, concretamente al apartado de Educación Literaria se señala que:

la reflexión literaria desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, y le da acceso a otras épocas y culturas y propicia que se enfrenten a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo (p. 16366).

En definitiva, a través de los talleres de escritura se nos concede la oportunidad de expresar nuestras ideas, lo que sentimos u opinamos. Coincidimos con Lardone y Andruetto (2007, p.11) cuando afirman que en este tipo de actividades debemos ir tras el estímulo de la creatividad, incitando a las personas a expandir sus campos de intereses. Podemos motivar al estudiantado a dar rienda suelta a su imaginación, un aspecto muy importante en su desarrollo cognitivo. Pues, desde nuestro punto de vista, es necesario promover este tipo de pensamiento para formar a personas con una alta capacidad para enfrentarse a la sociedad actual y venidera. Para ello, contamos con infinidad de recursos que podemos introducir en nuestros talleres de escritura creativa.

3. *IN A HEARTBEAT*: EL CORTOMETRAJE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Con el avance de la tecnología han surgido nuevas herramientas que han favorecido la enseñanza en todos sus aspectos, sobre todo como recursos motivadores entre las personas jóvenes. Actualmente, en todos los niveles educativos, el profesorado utiliza como apoyo de la explicación algunos vídeos relacionados con la materia. Otras veces, se utilizan películas para introducir el temario o para

recapitularlo. No cabe duda de que, a través del séptimo arte, la sociedad ejercita emociones, juicios y espíritus críticos; además de que a través de la pantalla las personas son capaces de empatizar con los personajes y las situaciones que se presentan (Gutiérrez, Pereira y Valero, p.239, 2006).

Profundizando un poco más, encontramos a Núñez-Gómez, Álvarez-Flores y Cutillas-Navarro (2020, p.234) que señalan que los recursos visuales convierten un producto en una gran herramienta para promover la creatividad. En esta misma óptica, encontramos algunas investigaciones que han utilizado los cortometrajes para trabajar valores o fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes. Por ejemplo, como herramienta para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria (del Río y Arias, 2017), para el desarrollo del pensamiento crítico (Acosta González, y Velásquez Gaviria, 2019) o como recurso pedagógico para el trabajo colaborativo (Mata De Salcedo, Rosario Rodríguez, y Villar Terrero, 2021).

En esta línea, proponemos los cortometrajes como la herramienta a utilizar para introducir el tema en nuestro taller de escritura creativa. Los cortometrajes son películas cinematográficas con una duración menor a 30 minutos, y presentan un inicio, una trama y un final. El cortometraje de animación *"In a Heartbeat"*, producido por Esteban Bravo y Beth David, representa el primer amor entre dos chicos. Este cortometraje empieza cuando Sherwin se encuentra escondido detrás de unos setos observando a Jonathan en unas instalaciones del colegio. En ese momento, el corazón de Sherwin empieza a latir muy fuerte y sale despedido para perseguir a Jonathan. Gracias a la actuación del corazón del primero, ambos se dan cuenta de que sus sentimientos son recíprocos.

Y bien, estos cuatro minutos de cortometraje intentan que las personas cambien su manera de ver la homosexualidad; haciendo ver que el amor que se pueda sentir por un niño es igualmente válido que el que pueda sentir un niño de una niña. Por esta razón, consideramos relevante tratar este tema en el aula y poder analizar las concepciones del estudiantado después de la actividad.

4. MATERIAL Y MÉTODO

4.1. Contextos y participantes

La investigación que se describe se ha llevado a cabo en un colegio privado de la Comunidad Valenciana. Han participado 43 estudiantes de 5º de Educación Primaria.

4.2. Material

El material analizado son las cartas escritas a una persona imaginaria que se encuentre en la misma situación que el protagonista del cortometraje. Los textos elaborados conforman un total de 43 cartas.

4.3. Participantes

Coincidiendo con la hora de escritura creativa que se ha establecido en el curso 5º de Primaria, se lleva a cabo una actividad dedicada a profundizar en el tema de la homosexualidad. En primer lugar, se visualiza el cortometraje *In a heartbeat* y se pregunta al alumnado las interpretaciones que han hecho. Después, se profundiza en el vocabulario que gira alrededor de este tema y se comenta su evolución durante el paso de los años. Para terminar, se pide que imaginen que uno de sus amigos o amigas se encuentra en la misma situación que el protagonista del cortometraje y van a escribirle una carta: ¿Qué le dirían? ¿Lo animarían? ¿Lo apoyarían?

4.4. Método

La investigación que se presenta es un estudio de casos y corresponde a una metodología cualitativa, puesto que los datos que se obtienen de las diferentes técnicas son cualitativos. La metodología cualitativa es una forma de investigación que se centra en la manera en la que las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias, con el objetivo de comprender la realidad social, los grupos y las culturas (Martínez, 2011).

Primeramente, para llevar a cabo el análisis de las producciones escritas, se leyó cada una de ellas para poder realizar un sondeo de los posibles códigos a establecer. Seguidamente, se pasó a una lectura más profunda donde se iba subrayando con lápiz lo considerado código para, finalmente, diferenciar cada uno con un color. En un principio, los códigos que establecimos eran de carácter general, por lo que tuvimos que reorganizarlos de forma más específica. La leyenda de códigos resultante fue la siguiente: Concep: Concepción; Amis: Amistad; Val: Valentía; Emp: Empatía; y Resp: Respeto.

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

Los resultados de la investigación se muestran de forma estadística, a partir de los cuales se realizará una interpretación cualitativa de los mismos. También, hemos añadido algunas de las tablas de códigos y unidades de significado extraídos de las cartas.

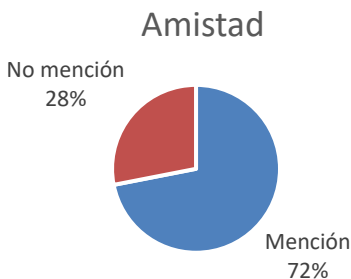
- **Código Amistad:** dentro de este código hemos incluido aquellas oraciones donde el estudiantado reforzaba el concepto de lo que implica la amistad. Un total de 13 estudiantes hacen mención a ello en sus cartas frente a los 43 que

realizaron esta actividad. La figura 1 muestra el porcentaje de cartas cuyos textos se relacionaban o no, con el código de amistad.

Tabla 1: Resultados código Amistad

Carta n° 3	
Unidades de significado	Código
“Me tienes a mí para lo que necesites”	Amis
Carta n° 6	
Unidades de significado	Código
“Sabes que yo te voy a apoyar en todas tus decisiones”	Amis

Figura 1. Resultados del código Amistad



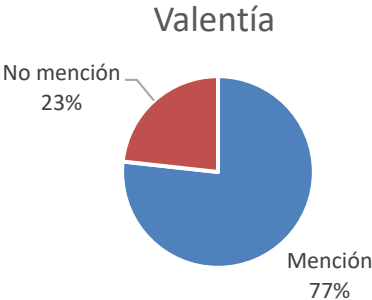
- **Código Valentía:** todas aquellas unidades de significado que animaban al protagonista de la carta a mostrar sus sentimientos sin sentirse avergonzado de los mismos. La figura 2 muestra el porcentaje de cartas cuyos textos se relacionaban o no con el código de valentía.

Tabla 2: Resultados código Valentía

Carta n° 10	
Unidades de significado	Código
“tú si le quieres, suéltalo y dile lo que sientes”	Val
Carta n° 12	

Unidades de significado	Código
“tienes que mostrar tu amor, tus gustos y todo sin tener miedo”	Val

Figura 2. Resultados del código Valentía

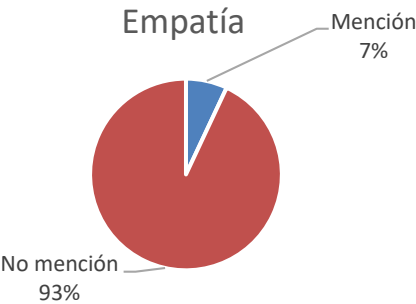


- **Código Empatía:** hemos incluido en este código todas aquellas oraciones o expresiones que denotaban sentimiento de empatía o comprensión. Un total de 3 estudiantes han hecho alusión en sus cartas. La figura 3 muestra el porcentaje de cartas cuyos textos se relacionaban o no con el código de empatía.

Tabla 3: Resultados código Empatía

Carta nº 20	
Unidades de significado	Código
“Imagino como te puedes sentir”	Emp
Carta nº 24	
Unidades de significado	Código
“aunque yo no esté en esta situación, me imagino lo que se siente”	Emp

Figura 3. Resultados del código Empatía



- **Código Respeto:** unidades de significado que mostraban tolerancia hacia las personas homosexuales. La figura 4 muestra el porcentaje de cartas cuyos textos se relacionaban o no con el código de respeto.

Tabla 4: Resultados código Respeto

Carta nº 6	
Unidades de significado	Código
“A mí me parece bien por cada uno tienes sus gustos”	Resp
Carta nº 33	
Unidades de significado	Código
“Aunque me guste o no que seas homosexual, yo creo que no tengo que meterme mucho. Tú sigues siendo mi amigo”	Resp

Figura 4. Resultados del código Respeto

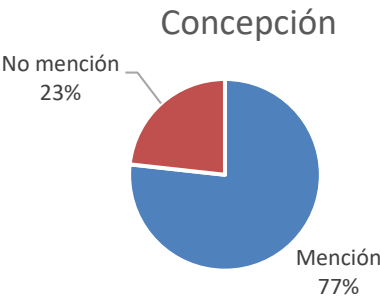


- **Código Concepción:** aquellas referencias a la percepción que puede tener la sociedad sobre la homosexualidad. La figura 5 muestra el porcentaje de cartas cuyos textos se relacionaban o no con el código de concepción.

Tabla 5: Resultados código Concepción

Carta nº 5	
Unidades de significado	Código
“aunque la gente piense que lo haces mal”	Concep
Carta nº 18	
Unidades de significado	Código
“A lo mejor se ríen de ti o te hacen cosas malas”	Concep

Figura 5. Resultados del código Concepción



5. CONCLUSIONES

Como hemos podido observar a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica, el estudiantado ha mostrado una actitud positiva hacia la actividad. Se ha mostrado abierto y respetuoso frente al tema central de la actividad, lo que denota un cierto conocimiento en la materia. Además, ha mostrado siempre una participación activa y una gran motivación frente al reto que se les ha propuesto: escribir una carta, el cual no ha supuesto ningún problema frente al qué poder redactar.

Por lo que respecta al análisis de las cartas, podemos señalar que la mayoría muestra un gran apoyo hacia las personas homosexuales y son partidario/as de que hagan visibles sus sentimientos. No obstante, creemos que la mayoría de los consejos han venido, también, suscitados por el enunciado de la actividad: “Si un amigo o amiga estuviese en la misma situación que el protagonista del cortometraje, ¿qué le dirías?”. Por otra parte, llama la atención que solo una minoría ha hecho referencia al respeto mutuo entre personas, recalcando que toleraban las decisiones que sus iguales tomasen. En cuanto al código empatía, muy pocos han recalcado el ponerse en el lugar de la otra persona para entender la situación que puedan vivir. Así pues, podemos extraer de los resultados la necesidad de hacer hincapié en el valor de la empatía y seguir reforzando la idea de igualdad y respeto.

En esta línea, son algunas las dinámicas relacionadas con esta materia las que nos pueden ayudar a abordar este tema en el aula o a seguir trabajando valores como la empatía, la tolerancia, el respeto, la humildad o la libertad. Por ejemplo, en internet, podemos encontrar una gran cantidad de recursos (fichas, juegos, vídeos...), que pueden ayudar al docente en sus clases o incluso en su autoformación sobre el tema. Desde esta óptica, queremos destacar la importancia de la formación, pues un desconocimiento por parte del maestro/a puede desencadenar en un tratamiento desafortunado del tema. También, es importante que la persona encargada no dé por sentado que todos sus estudiantes son heterosexuales.

En definitiva, consideramos que el estudiantado de este curso ha mostrado una actitud respetuosa y tolerable hacia la tarea; mostrándose siempre con una mente abierta y tolerable. Podemos intuir a partir de sus palabras que es una generación más liberal y que, gracias también a las nuevas tecnologías, se encuentran en contacto con más culturas y tipos de gente que promueven nuevos movimientos y formas de pensar.

6. BIBLIOGRAFÍA

Acosta González, Mónica María & Velásquez Gaviria, Luisa Fernández (2019). “El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo dos del Colegio Kennedy IED”. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/691

- Berbel, Esmeralda (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes / Esmeralda Berbel*. Alba.
- Bingzhang Xue, (2009). “Enviromental, economic, and ecological sustanaible development”. En Teng Teng y Ding yifan (ed.). *Encyclopedia of life supports systems*, Volume I (pp. 80-89). Oxford: Eolss Publishers Co. Ltd.
- Bravo, Esteban & David, Beth (2017). *In a Heartbeat*. Ringling College of Art and Design.
- Brunold, Andreas (2006). “The United Nations decade of education for sustainable development, its consequences for international political education, and the concept of global learning”. *International Education Journal*, 7 (3), 222-234.
- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, DOCV núm. 7311, de 7 de junio de 2014.
- Delmiro Coto, Benigno (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó: Barcelona
- Fernández del Río, Ana Belén & Barreira Arias, Alberto José (2017). “El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con Altas Capacidades en Educación Primaria”. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 28-36.
- Gutiérrez, María del Carmen., Pereira, María del Carmen & Valero, Luis Fernando (2006). “El cine como instrumento de alfabetización emocional”. *Universidad de Salamanca: Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.
- Ibarra, Noelia & Ballester, Josep. (2018). “Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización”. *Aula de Encuentro*, nº 2, volumen 20, pp. 35-54.DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- Martínez Rodríguez, Jorge (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa. Silogismo*, 1, 8, 45.
- Mata De Salcedo, Carmen; Rosario Rodríguez, José Luis & Villar Terrero, Ana Rita (2021). “El cortometraje como herramienta pedagógica para el trabajo colaborativo en estudiantes del ISFODOSU”. *Revista EDUCARE - UPEL-*

IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 25(2), 237–255.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1526>

Núñez-Gómez, Patricia; Cutillas-Navarro, María José & Álvarez-Flores, Erika (2020). “Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria”. *Estudios sobre educación: ESE*, 38, 233–251.
<https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>

Rodari, & Duran, T. (2009). *Gramàtica de la fantasia: introducció a l'art d'inventar històries / Gianni Rodari; traducció, Teresa Duran*. Educaula.

Sevilla, Ana & Haba, Julia. (2017). “Estado de la cuestión de la Educación Multidisciplinar del siglo XXI para la igualdad de género”. En Sevilla, A. y Haba, J. (ed.). *Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspectivas sociales, filológicas, artísticas y medioambientales* (pp. 3-14). Valencia: Universitat Politècnica de València.

“Actuar” (Re-)Considerando la *Ciudadanía Global*: una coeducación efectiva desde el drama de nuestro tiempo

“Acting” (Re-)Considered for a *Global Citizenship*: an effective coeducation from the tragedy of our time

ELIZAVETA TSIRINA FEDOROVA

Instituto&Fundación Shakespeare de España. Calle Emilio Baró nº 42. 46020, Valencia (España)

patronos@fundacionshakespeare.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4380-5418>

JOSE SAIZ MOLINA

Instituto&Fundación Shakespeare de España. Calle Emilio Baró nº 42. 46020, Valencia (España)

jose.f.saiz@ext.uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0764-6317>

Recibido: 23/02/2022 Aceptado: 28/02/2022

Cómo citar: Tsirina Fedorova, E., Saiz Molina, J. (2022). “Actuar” (Re-)Considerando la Ciudadanía Global: una coeducación efectiva desde el drama de nuestro tiempo. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 149-171.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.149-171>

Resumen: El presente artículo es una invitación a reflexionar sobre el papel del teatro dentro de la pedagogía emancipadora. Perfil, de manera sucinta, las principales actividades académicas que se impulsan desde el *Instituto & Fundación Shakespeare de España* en el marco de la educación inclusiva y no discriminatoria y propone, desde una aproximación teórico-práctica, una serie de ejemplos que se pueden extrapolar con facilidad a otros dominios didácticos y/o artísticos. A través de algunos ejemplos se puede examinar el nivel de los valores éticos y la sensibilidad moral a la que puede llegar el discente cuando se le proporciona algo similar a la vida para alcanzar una ética dialogada. El artículo defiende que la correcta aplicación de una serie de parámetros teatrales puede y debe aumentar significativamente el interés, la concentración, la observación crítica y la empatía. Valores fundamentales, todo estos, para la búsqueda actual de ideales morales, criterios de valoración estética y el dinamismo global.

Palabras clave: Teatro; Ciudadanía Global; Integración; Shakespeare; Diversidad

Abstract: This article analyzes the importance of theater in emancipatory pedagogy. It exposes the academic work carried out by Shakespeare Institute & Foundation of Spain within the framework of inclusive and non-discriminatory education and analyzes the benefits of this labor for its possible developments in other educational and/or artistic fields. On the example of this Foundation, this article considers the level of ethical values and moral sensitivity that a student can reach when educated in proceduralism, in a dialogued ethics. The article argues that through theater pedagogy, among other things, pupils increase curiosity, concentration, critical observation, and empathy – all these essential values for the ongoing research about moral ideals, aesthetic evaluation criteria and global dynamism.

Keywords: Theater; Global Citizenship; Integration; Shakespeare; Diversity

Sumario:

1. Sin más preámbulo; 2. Vida y Muerte en *Bolonia*; 3. ¿Por qué me muestras como espectáculo al Mundo?; 3.1. Leer escrupulosamente; 4 El Instituto & Fundación Shakespeare de España o el Privilegio de la Extraterritorialidad; 4.1. Por y para la Cogobernanza; 4.2. Muerte y Vida en Teatro; 4.3 Gentes de todas clases y épocas saben de este pecado: la *Alteridad* en mí; 4.4 ¿Y eso es todo?; 5. Referencias

Summary: 1. Without further ado; 2. Mortality and Mercy in *Bologna*; 3. Why do you show me thus to the World?; 3.1. You shall anon over-read; 4. The Shakespeare Institute & Foundation of Spain, or the Privilege of the Extraterritorial; 4.1. By Cogoverning for Cogoverning; 4.2 Die and Live in *Drama*; 4.3 All sects and all ages smack of this vice: *Alterity* in me; 4.4. And is this all?; 5. References

1. SIN MÁS PREÁMBULO

“Desvelaros el arte” de la *coeducación* con la *palabrería* y *discurso* de las gentes del *teatro*, sabiendo como sabemos que la *ciencia* pedagógica excede, en eso, los *límites* de todo consejo que nuestra *autoridad* os pueda ofrecer, puede resultar tan *desafiante* como *coherente* en estos tiempos *dramáticos* que corren ya que “actuar”, al parecer, es una *idea* y un *problema* de calado *global*. “*Nada más queda dejar que todo se haga según vuestra voluntad, y con notoria excelencia*”.

Y con un punto y *aparte*, así como *parrafeando* – a medio camino entre la más íntima de las confidencias y el exceso más insulso – rescatamos el inicio de *Measvre, for Measure*, una de las obras más *enigmáticas* del que quizá sea el dramaturgo más *globalizado* de todos los tiempos: *Mr. William Shakespeare*. ¿Los motivos? Diversos, dada la gran versatilidad y transversalidad que muestra este autor para explicar prácticamente cualquier supuesto. ¡Al asunto!

Medyda, por Medida (Shakespeare, 2015) comienza con una sorprendente celeridad, al igual que ocurre en otros muchos textos del dramaturgo inglés, gracias al archiconocido *in media res*. Por ello no es de extrañar que autores como Balló y Pérez (2015), parafraseando a Jan Kott (1967), afirmen que resulte normal que Shakespeare se adapte tan bien a nuestros gustos y preferencias actuales, es decir, que se ajuste a nuestra *contemporaneidad*. Este recurso narrativo, esencial en cualquier texto dramático, sirve tanto para acotar como para presentar la inmediatez de la acción aunque la cosa, por suerte para nosotros, no acaba ahí ya que la forma en que se nos presenta dicha acción – la elección de palabras, su ritmo, cadencia y posición – aparte de proporcionar múltiples pistas y pautas para su actuación, resulta esencial a la hora de analizar e incluso generar lo que en nuestra disciplina se conoce como *anfibología*. Recurso retórico mucho más *sostenible* y recurrente y que, básicamente, consiste en dotar de *sentidos equívocos* a las palabras o expresiones en ciertos contextos.

Llegados a este punto, tenemos que pausar y retornamos al principio, pues queremos insistir en la importancia de algunos elementos que allí exponemos. En primer lugar, debemos advertir que, a lo largo de esta reflexión, más que un

descubrimiento lo que proponemos son diversos matices reveladores en torno a la tragicomedia *coeducativa* que nos está tocando vivir pues, como nos apunta Pérez Gállego (2012: 532), con todo esto de la inmediatez y globalización parece que “estamos a la vez en un lugar y fuera de ese lugar. Nuestra vida son dos situaciones simultaneas”. Fascinante paradoja que, como señala este gran crítico, aparte de mostrar una peculiar “teoría de la identificación” en torno al disfraz, la apariencia, la *doxa* (u opinión) y la doble moral (cf. Vappereau, 2012), también nos invita a reflexionar sobre la “erosión legal” que implica dar “un vigor nuevo” a determinadas leyes y más si estas son de índole educativa.

Por lo que respecta a la *anfibología*, ese uso intencionado del lenguaje que empleamos en ocasiones para provocar *equívocos*, resulta curioso encontrar dos reflexiones similares en torno a los fenómenos del teatro y su globalización. Sastre (1956) que se centra en la relación que se puede establecer entre drama y sociedad, apunta que “el uso ha convertido al término ‘drama’ en un término *equívoco*” ya que, para este autor, el lenguaje “de la calle” se ha apropiado de tal modo del término que éste denota más una “situación dolorosa” que una “situación dramática”. De ahí que en su día propusiera que no se admitiera como legítima la primera acepción en ningún diccionario tras matizar, eso sí, que el drama sirve para *(re)presentar al ser humano en acción*, es decir, “no es más que una pieza literaria desarrollada en diálogo y concebida para ser representada”. Pero va más allá y se aventura al precisar el *sentido* con que maneja el término añadiendo que éste es “vago, amplio general. Es un término muy abstracto [...] un drama es *todo y nada* en el teatro”. Algo con lo que plenamente coincidimos.

Todo esto lo ilustra, además, con los diferentes “grados de abstracción” que podemos encontrar en *Hamlet* ya que para él no es igual ver la propuesta de Olivier que la de Shakespeare porque, según entiende, todo lo que se pueda ganar en “extensión” [y proximidad], será lo que se pueda perder en “compresión” (cf. Shakespeare, 2015: 80). También señala que, al menos en teatro, es más fácil encontrar afinidades entre dos autores tan dispares como podrían ser Shakespeare y Kierkegaard que entre los propios compañeros de profesión y resulta muy significativo que concluya diciendo que el teatro es un “organismo” que ofrece “graves líneas de fisura”. Lo describe como algo “ya *disgregado*, preparado por sí mismo, sin esfuerzo por nuestra parte, para el análisis.” Se trata de algo “vago, general, indiferenciado, *gaseoso*. Hemos cerrado la mano y nos hemos quedado con algo real, punzante. Lo demás se ha desvanecido”. Curiosamente, lo que plantea es un término antagónico a “solidez” (ej. *auctoritas*), algo que en cierto modo se anticipa a la idea de “modernidad líquida” que propondrá, más tarde, Zygmunt Bauman (2008) desde la sociología.

La segunda reflexión, igual de reveladora que la anterior, la proponen Diago y Monleón (2007: 9 – 11) cuando comentan que es precisamente el mito en torno al término “globalización” el que está provocando el “equívoco” cuando se pone en relación con el teatro. Es más, llegan a tildarlo de “contradictorio” porque “ampara

una serie de actitudes y fenómenos que se oponen a ese sentimiento de pertenencia a un *espacio diferenciado* y, sin embargo, *común*". Para esto autores, el teatro, como contrapunto entre palabras y acciones ha sido y es "por excelencia, el gran espejo de las contradicciones sociales", algo que se puede hacer extensivo a toda la humanidad porque todos sus grandes hitos "están ligados a profundos procesos de cambio, que, a menudo, ponen en evidencia la caducidad de las viejas explicaciones, cada vez más pueriles para la nueva racionalidad." De ahí se podría deducir con facilidad que revestir el teatro y sus dominios de una "retórica planetaria" excesiva podría, incluso, reconducirnos hacia el más absurdo de los esperpentos. Pero es un riesgo que ahí precisamente, en el teatro, tiene gran cabida, e incluso más justificación, pues como bien apunta Lledó (2018), para poder acabar siendo "inconformistas con los hechos" primero tenemos que acostumbrarnos a "ser inconformistas con las palabras" ya que ambas actitudes frente a la vida son fórmulas de enriquecimiento, amplitud y libertad creativa y expresiva que nos ayudan a abordar la controvertida "*alienación* (*Entfremdung*)" que tanto peculiariza otros aspectos de nuestro tiempo.

Y al divagar sobre coextenderse y (auto)limitarse, sobre asociación y disociación, sobre juicios pasados y futuras disputas, sobre abundancia y extinción, incluso sobre cordura y locura en los gobiernos tendremos, entretanto, que ser cautos a la hora de desvelar nuestros proyectos pues de ello dependerá, en cierta medida, que podamos ser capaces de modificar el mundo de maneras mucho más comprometidas, colaborativas, críticas y, ante todo, creativas.

2. VIDA Y MUERTE EN *BOLONIA*

Para profundizar en el tema "*dentro|fuera < > simultaneidad*" prestaremos atención a una frase que aparece en la portada de la edición de los *Works* de Shakespeare conocida como *The Globe Edition* de 1867. Su forma, fascinante, pues consiste en una esfera con un único paralelo y múltiples meridianos recubierta por una cinta que simula una manga y que en su parte inferior muestra dos manos que se chocan en señal de fraternidad. Y dentro de la cinta que rodea esa esfera podemos leer: "*One touch of Nature, makes the whole World kin*". Frase que Cernuda nos tradujo en 1952 como "*Un toque natural todo el mundo emparenta*" y que con tal solo cambiar "*natural*" por "*digital*" nos situaría inmediatamente en plena globalización, a un solo *clic* de todo y de todos.

Pese a que resulta tentador traer a colación el resto del parlamento por su vigencia, nos parece más relevante prestar atención a la siguiente panorámica: desde una génesis del mundo o primigenia "condición natural", se llegó a la "condición humana" gracias, entre otros, a los escritos e ideas Renacentistas de William Shakespeare (Bloom, 2002); de ahí se pasó a la "condición ilustrada" de la mano de Immanuel Kant (1991) y se alcanzó un nuevo estadio que todavía se debate entre los postulados del "segundo sexo" de Simone de Beauvoir y su "condición femenina" (Cid, 2009) y los del fin de las grandes (meta)narrativas de la "condición

postmoderna” de Jean-François Lyotard (1987); y recientemente, desde una perspectiva reaccionaria, mucho más emancipadora e incluso con visos hasta planetarios, Marina Garcés (2017) nos propone una interesante “condición póstuma” o anti-ilustración radical “retrotópica” donde aprender y (auto)educarse resultarán elementos primordiales.

Al margen de esto, hace más de veinte años que se empezó a acometer la reforma del sistema universitario europeo a raíz de la *Declaración de Bolonia*. *Espacio común* donde se consensuó que la labor y cometido principal de estas instituciones debía sustentar el desarrollo cultural, tecnológico y socio-cultural en pos de un conocimiento con visos de mayor universalidad (Bain, 2005; Palma, 2019). La labor docente debía seguir encaminada, principalmente, hacia la investigación y la transferencia pero resultaba capital reconsiderar la experiencia discente en su totalidad porque todo el sistema debía ser capaz de transferir y perpetuar con mayor rapidez y facilidad el *tiempo|espacio* educativo (*Lifelong Learning*) en todos los ámbitos, independientemente de la situación (formal, no formal e incluso informal) y de quién, cómo o qué la pueda proporcionar incluyendo, claro está, a la propia institución universitaria (Durkheim, 1992; Hall, 1959 y 1999; Anaya, 2007; Cortina, 2009).

Todo ello requirió fórmulas dinámicas y flexibles de aprendizaje en grupos mucho más reducidos y exigió del profesorado un esfuerzo considerable por innovar en metodologías docentes. Además, se reformaron los planes de estudios subrayando, entre otras cosas, la importancia de formar en competencias para intentar que estos respondieran a los perfiles profesionales que podía llegar a plantear, promocionar y proporcionar cada titulación (Bourdieu, 2012; Cordon, 1982). Al mismo tiempo, se iban consolidando fórmulas de estandarización y control sistemático en estos procesos de calidad e innovación (ej. Libro Blanco, Guía Docente, etc.) y esta práctica se hacía extensiva, prácticamente, a los servicios y/o mecanismos burocráticos (ej. ECTS, ANECA, CNEAI, etc.) con el objetivo de intentar maximizar la sintonía del sistema y de implicar a la comunidad universitaria en su (auto)gestión.

Todo parece indicar que, en estos últimos años, la universidad ha ido cambiando en su forma, y en parte en su fondo, hacia un planteamiento más *hegemónico*, *hipertrofiado* e *hipertextual* que se centra en una noción fundamentalmente instrumental del conocimiento y que subraya la innovación y la calidad como aspectos de valor estratégico. Sin embargo, en ocasiones esta mercantilización del conocimiento provoca que calidad e innovación se conviertan en puro fetiche gracias a unos procedimientos extremadamente estandarizados y exclusivamente cuantitativos que parecen tener un valor añadido en sí mismos (Polanyi, 1944). Por otro lado, no es menos cierto que incidir en la calidad e innovación siempre facilita la generación de esas oportunidades tan necesarias para explorar creativamente nuevas formas de conocimiento posibilitando, incluso, que éstas puedan tener un grado de compromiso social considerable. Cuestiones que requieren, más aún si cabe, la atención de toda la comunidad universitaria (Lucio-Villegas Ramos, 2010;

Wagensberg, 2013). Y eso bien lo sabemos aquellos que intentamos impulsar el dominio en Artes y Humanidades.

Pero, tras este batiburrillo, ¿en qué situación se encuentran los estudios teatrales en nuestro país? Como botón de muestra citaremos dos titulares que nos desvelarán rápidamente dónde estaba y hacia dónde ha evolucionado la situación en relación a este tema en un periodo similar al de las reformas acometidas en el ámbito universitario: “El divorcio entre la universidad y el teatro, consecuencia de los planes de estudio” (*El País*, 1979) y *El teatro, la (eterna) asignatura pendiente de la Educación* (Rivera, 2019). “Divorcio” y “asignatura pendiente” resultan, muy a nuestro pesar, algo más que ilustrativas y contundentes.

Igual de premonitorias son las reflexiones que nos presenta Oliva (1999) en *La escena universitaria española* y algo más nostálgicas y localizadas las que presenta Cutillas (2015) en *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación* pero las más ajustadas, paradójicas y desalentadoras son las que plantea Viceties (2015) en su *Arte dramático y universidad pública: hacia una integración necesaria* a causa, precisamente, de esa tendencia hacia la estandarización en un Espacio Europeo de Educación Superior hegemónico e hipertrofiado, en las que nuestro país parece que vive “dos situaciones simultáneas” y “está a la vez en un lugar y fuera de ese lugar”. Parece que los estudios teatrales a nivel nacional se encuentran en una situación bastante complicada y *solucionista* (cortoplacista) a pesar, por ejemplo, de los dilatados proyectos del programa “*Europa Creativa*” que viene impulsando la propia Comisión Europea entre sus planes de contingencia. Aunque no todo es tan dramático si tenemos en cuenta las aportaciones que contiene el monográfico de Diago y Monleón (2007)

Se vislumbra pues, a modo de “retrotopía” Lorquiana (Garcés, 2017; Oliva, 1999), que *Teatro, Pedagogía, Universidad* e incluso *Burocracia* actuaban para una “instrucción pública” común y evitaban el aislamiento gracias a unas “misiones pedagógicas” en las que docencia, investigación, transferencia y compromiso social sí parecían responder de manera efectiva a una exigente agenda política y social *glocal* similar a la que nos plantean instrumentos como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la actualidad. Pero antes de abordar el papel que jugó y juega nuestra institución en este singular entramado, volvamos por un instante a la inminente irrupción de lo digital y del *World Wide Web* en la escena educativa.

Corría el año 1991 y, poco antes de ser elegido presidente de la *Real Academia de la Lengua Española*, un escéptico Lázaro Carreter decía no confiar en los “poderes públicos” por lo poco interesados que éstos se mostraban por la “pedagogía de nuestras disciplinas” (Humanísticas). Decía que las exigibles acciones de “formación del profesorado” siempre quedaban al margen de cualquier actuación y/o actualización y, como ejemplo, planteaba la problemática que se generó en torno a la correcta aplicación del “comentario de textos”. Método principal de “enseñanza literaria” en nuestro país que impulsaron cuarenta años antes tanto él como Salvador

Gil y Gaya y Rafael Lapesa. Entre sus argumentos, decía que resultaba harto difícil que la destreza (o *capacitación*) del profesorado pudiera ser totalmente efectiva ya que este colectivo no había tenido “ningún apoyo” por parte de la administración durante ese periodo y a esto, además, había que sumar el poco margen de interpretación que el *requisito ministerial* exigía para este tipo de pruebas. Como resultado de todo esto, lamentaba que este se hubiese convertido en un simple “elenco de preguntas con mucho de acertijo, en un puro pretexto para el control de conocimientos” ya que, con este tipo de acciones lo único que se había conseguido era la “negación misma del método”. Como podemos apreciar, “teatro” y “literatura” (dramática) en materia de apoyo institucional se encuentran en una situación más que similar.

Por lo que respecta a la irrupción y preponderancia de lo digital en el escenario educativo, por otra parte, y pese a sus temores iniciales, decía que tras analizarlo con detalle todo ello parecía resultar “complementario” pues oralidad, escritura y audiovisual encajan perfectamente y sin dificultad simultáneamente en todo el entorno digital, aunque sí que incidía en que cualquier “disminución de la actividad lectora” – independientemente de su soporte o dispositivo – debería de ser “objetivo mayor de los gobiernos” porque “la afición a la lectura y la aptitud para leer *no son disposiciones innatas*” en el ser humano. De ahí que su fomento y su estímulo constante, dentro y fuera de los entornos docentes, debería convertirse en una necesidad para la ciudadanía puesto que “el análisis de la obra literaria como mundo autónomo requiere el mismo esfuerzo de comprensión que el mundo real y conduce a un aprendizaje de la vida”. ¿Y qué ocurre con el teatro? ¿Nuestra aptitud y afición es menor, igual o más innata? Igualar *imitación* y *actuación*, ¿sería un error?

Esteban Pujals (1988: 7 – 9), mucho más centrado en el pensamiento europeo, en su unidad cultural y en el valor formativo que siempre le ha atribuido al estudio de su literatura en cualquiera de sus manifestaciones (prosa, verso, teatro y novela) apunta como característica predominante “la ampliación de límites de la conciencia del hombre” y “las posibilidades que ofrece para penetrar en la vida con mayor comprensión y profundidad” pues ésta se compone de un “acopio de pensamientos y sentimientos” que se sedimentan a lo largo de un periodo determinado de la historia tras la aplicación de unas “cualidades imaginativas” que se ajustan a unos “criterios estéticos determinados”. Por lo que respecta al teatro y a su globalidad, señala que tanto el inglés como el español destacan frente al resto de países europeos por lo que no resulta extraño que, a día de hoy, todavía se aprecie cierta rivalidad.

Salvador de Madariaga (1955: 19 – 23), otro pro-europeísta declarado y lector constante de cualquier obra maestra con un patente “espíritu europeo”, plantea una interesante hipótesis en torno a la supuesta globalidad de algunos textos teatrales desde la perspectiva del traductor/a que intenta verter *Hamlet* de Shakespeare al castellano ya que, para este autor, este tipo de ejercicio crítico hace que sea mucho más probable “adentrarse en lo íntimo de las intenciones del autor quizá mejor que el crítico nacional” siempre y cuando, obviamente, se tengan “los medios para ello”.

Con cierta osadía y mucho más temor a la hora de interpretarlo correctamente, señala que entre sus posibles lectores “un español es de todos los *no ingleses* quizá el menos extraño a Shakespeare; ya que no en vano brilló el gran genio inglés en el firmamento europeo cuando el sol no se ponía en los dominios españoles. La era de Shakespeare” por tanto “es la era de España”. A continuación, indica lo siguiente:

Los siglos XVI y XVII fueron españoles porque entonces el debate universal versaba sobre los valores absolutos – Dios, mal, muerte, amor, libre albedrío, predestinación –, temas por esencia españoles [...] Y ahora entramos en la era nueva de la mecánica social y del “conductismo” que habrá de ser por fuerza o la de Estados Unidos o la de la Unión Soviética. Si esto es así, los españoles habrán de poseer espacial aptitud para estimar e interpretar el espíritu del siglo XVI. (de Madariaga, 1955: 20)

Es una pena que un crítico con tantísimo talento e intuición, capaz de anticipar el *porvenir* y potencial que como colectivo crítico podríamos llegar a desarrollar, se haya perdido reflexiones como las que nos brinda Grande Rosales (1998) en *Hacia un teatro global. Cultura e Identidad en el Teatro Contemporáneo* donde, curiosamente se expone que el teatro del Bardo se ha exportado, entendido, asimilado e incluso se ha “hibridado” de un modo mucho más rápido y efectivo en el mundo oriental antes que en nuestro país. Este interesante dato nos hace sopesar que igual continúa esa rivalidad y que formación histórica, formación literaria, formación teatral y formación actoral en lugar de concentrarse, deberían poder complementarse de modos mucho más enriquecedores y ociosos. Y más cuando tan necesarias son para nuestra capacidad crítica y para la construcción y emergencia de futuras subjetividades transformadoras (Bourdieu y Wacquant, 1992).

3. ¿POR QUÉ ME MUESTRAS COMO ESPECTÁCULO AL MUNDO?

Hablemos de sexo... pero maticemos, de “segundo sexo”. Del cuerpo *político*. De sus ideas, sus problemas, de su globalidad y, por supuesto, de teatro. Como sabemos el aforismo latino *Totus mundus agit histrionem* (Shakespeare, 2015: 141), lema principal del *Globe Theatre* en Londres, es uno de los motivos más recurrentes de la literatura universal y Shakespeare, como casi siempre, supo sacar provecho del tema. De hecho, si muchos de los graves problemas actuales se pudieran resolver desde la máxima “Todo el mundo es un gran escenario / y simples comediantes los hombres y mujeres” seguro que, desde el teatro, podríamos sugerir buenas ideas y mejores soluciones para resolverlos. Veamos otro ejemplo: En una *Efemérides online* que aparece en el *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música*, se puede leer este curioso titular: “El ‘*Hamlet*’ de Don Nurio”. Es una breve nota donde se celebra que no se cancelara en su momento el Festival Grec 2020 en Barcelona por la COVID-19 porque, de ese modo podrían volver a tener la oportunidad de ver en directo a Nuria Espert. Lo llamativo del caso es el recuerdo que se añade a continuación y lo que cuenta que ocurrió el 28 de julio de 1960. Aquel

día se estrenaba la *Tragedia de Hamlet* en versión de Nicolás González Ruíz en el Teatro Griego de Montjuïc y el elenco presentaba una “novedad extraordinaria” puesto que el papel de príncipe lo interpretaría esta actriz. Espert, sin ningún tipo de tapujo, decía emular a la famosa Sarah Bernard y en ningún momento se planteó el “sexo del personaje” como “asunto esencial”. De hecho, añadía: “ni hombre ni mujer, me sentí una idea y un problema. Mi personaje es un adolescente sin sexo y sin pasión amorosa”. En la nota se dice que la actriz en ningún momento se planteó la dificultad de “hacer un personaje masculino” sino que esta residía en la capacidad de “mantener su personalidad a lo largo de la obra” porque la palabra debe acompañar al gesto para que éste parezca sincero. También leemos que “no sólo resultó rompedor por el hecho de que una mujer haga el papel protagonista, sino porque se plantea profundizar en su escritura” pues hay que tener en cuenta que, hasta esa fecha, solo lo habían recitado (acaso leído) y protagonizado hombres y por eso, no resultó extraño que en la época la cosa acabara con dos bandos enfrentados aplaudiendo frenéticamente unos y abucheando salvajemente los otros.

Este hito nos sirve para presentar dos ideas. La primera es que cuando alguien consigue un alto grado de autonomía y cuenta con una buena capacidad crítica es capaz de traducir un personaje al igual que hace un dramaturgo. De hecho, Jacinto Benavente (1924: 111), uno de los grandes de nuestras letras, al describir el arquetipo de este tipo de autor nos dice que éste debe, como condición primordial, tener “una simpatía universal por todo lo humano, una curiosidad de contemplador desinteresado, que ha de llegar a la más perfecta amoralidad, es decir, a desatenderse del fin moral al considerar a sus personajes” puesto que “Todos ellos tienen el mismo derecho a la vida dramática”. Múltiples y variados son los métodos actorales necesarios para alcanzar ese grado de abstracción (Conejero, 2000; Marowitz, 1978 y Taso; Zarilli, 1995) pero lo que sí que parece evidente es que, en teatro, frente a otras disciplinas, hace mucho tiempo que se superó este tipo de cuestiones de índole sexual de un modo natural puesto que todo depende, nada más y nada menos, que de la propia persona. O sea, de la acción del discente.

La segunda consiste en destacar el seminario sobre *Feminismo e Ilustración* que tuvo lugar en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en 1987 porque nos ayudará, por un lado, a entender el desarrollo de la teoría feminista en nuestro país y, por otro, porque en dichas jornadas se reconoció y manifestó que el mundo y su complejidad social – especialmente multidimensional en la era de la globalización – amplía nuestros horizontes. En palabras de Amalia Valcárcel:

El feminismo es un conjunto teórico explicativo que da suficiencia a la pensabilidad del mundo. De modo que, una vez rescatada toda la transición de pensamiento y esbozadas las alianzas epistemológicas que lo han ubicado en las coordenadas dialécticas adecuadas, el feminismo siguió evolucionando, especializándose en diversos campos de estudio, y escindiéndose en derivadas teóricas, incluso contrapuestas (Valcárcel, 2014).

Desde este enfoque, por ejemplo, este tipo de referencias artístico-culturales pueden y deben comprenderse como un vínculo emocional, pero sobre todo cívico e intergeneracional, entre la(s) nueva(s) ciudadanía(s) y todas aquellas personas que en nuestro pasado reciente o lejano tanto lucharon para sacar la vida adelante en condiciones de dignidad y libertad. Este tipo de ejercicio crítico nos permitirá entender de un modo mucho más empático cómo se han pergeñado ciertos procesos ciudadanos (a veces singulares, a veces colectivos) pues el reto consistía en superarse, yendo en ocasiones más allá del propio bienestar y encauzado todo esfuerzo y empeño en transformar la sociedad que les había tocado vivir. Lo que antes impresionaba y desunía en ocasiones nos permite avanzar humanamente como colectivo y como sociedad y todos esos logros deben tener cabida en estos nuevos espacios. Aceptar con sensatez las aportaciones culturales de otras gentes con las que convivimos como muestra de prudencia – aunque nos desconcierten y no lleguemos a comprenderlo todo – pues la acción debe corresponder a la palabra y esta a la acción. Como idea, emplearlo como (meta)testimonio(s) para poder prosperar en nuestras propias aspiraciones. Como ejemplo, los magníficos *Rey Lear* de Nuria Espert (*Teatro Lliure*) y Marga Reyes (*Atalaya*) y *La Celestina* de José Luis Gómez (*Teatro Abadía*). Como dato, el eco de los cambios en materia de sexo LGTB son clara consecuencia de nuestra propia contradicción social. En definitiva, la iniciativa dramática trasciende y cuestiona cualquier currículum y/o aula.

Asimismo, uno de los sentidos de la democratización del hecho artístico y cultural es precisamente el carácter de apropiación (personal y colectiva) que llegan a tener este tipo de referencias simbólicas. Esta apropiación no necesariamente tiene que ver con ostentar su titularidad en términos de propiedad, sino de hacer nuestro algo que pertenece a toda la comunidad sin lugar a excepción. Tiene que ver también con la capacidad ciudadana de ir más allá de su propio patrimonio artístico y cultural y de nuestro poder a la hora de identificar “otros patrimonios” u “otras realidades” para intentar extraer de su crítica y conocimiento interpretaciones válidas para nuestra propia vida, porque solo con nuestro empeño por una coeducación efectiva seremos capaces de lograr ese desarrollo humano más sostenible que tanto ansiamos.

3.1. Leer escrupulosamente

Hace poco proponíamos acercarnos al conocimiento desde la memoria crítica y el saber multidimensional y multidisciplinar (Tsirina, Saiz *et al.*, 2021) y, en este sentido, apreciábamos que la hibridación bien pudiera ser fruto de una lectura escrupulosa porque, tanto en literatura como en teatro, vemos que lo esencial consisten en emplear el rigor y no la rigidez. Aquí nos alineamos con Sastre o Kott.

Visto el apartado anterior, tres cuestiones relacionadas con otra coeducación nos interesa abordar porque queríamos saber cuáles son sus posibles fuentes de legitimación. Es decir, nos gustaría plantear (i) sobre qué elementos se sostiene que lo conocido es lo verdadero; en segundo lugar (ii) atenderemos a la naturaleza del

agente que lo produce, a su posición social y al capital global acumulado del que dispone; y, en tercer lugar (iii) sería relevante indagar qué tipo de instrumentos emplea dicho agente para institucionalizar el fruto de sus opiniones e intuiciones, su *doxa*, en *episteme*. ¿El objetivo? Explorar qué podría aportar el cuerpo político del teatro al fomento de la ciudadanía global y cómo se podría transformar en actuación.

Como el primer planteamiento nos parece excesivo – y más cuando se intenta encajar en la ecuación el postulado del “segundo sexo” – para intentar discernir la fuente de legitimación del conocimiento y su *auctoritas* pensamos que es conveniente reconsiderar la propuesta de “tipo ideal” *weberiana*. Para este autor, la autoridad se puede sostener con argumentos de tradición, religión o razón (Weber, 1922). Análogamente, lo que se nos presenta como conocimiento puede venir avalado por dicha tradición, religión, o razón y más cuando ésta hace cátedra. Por tanto, convendría reevaluar las propuestas de ilustrados como Voltaire, Kant o Rousseau para ver qué lugar ocupa la mitad de la población global en la sociedad en base al principio de complementariedad de los sexos (Aristóteles, 1970; Habermas, 1968; Kant, 1991; Foucault, 2009; Benedito, 2021).

Asociado a la ilustración surge el auge del positivismo, y el desarrollo del rigor académico parece institucionalizarse tras la idea de que el conocimiento objetivo y axiológicamente neutral se concentra en los circuitos académicos del Norte Global. Es cierto que la Universidad como institución central de (pre)dominio académico la gobiernan mayoritariamente (en palabras de Martínez-Palacios (2020)) los sujetos BBVAh (burgueses, blancos, varones, adultos y heterosexuales) y este conjunto rígido de rasgos es sinónimo de conocimiento. La idea misma se sustenta con un pensamiento binarista que enfrenta al erudito (sabio/académico) y al profano (artista/artesano) en una singular conurbación en los que aquellos que suelen basar su conocimiento en la experiencia vital salen peor parados porque no gozan ni del argumento técnico ni del capital académico para poder cuantificarlo y justificarlo.

Así, cuando revestimos al [pseudo-]erudito de poder, se apropia de la autoridad y se convierte en el agente que posee el oligopolio de capital académico y ocupa una posición privilegiada en el entramado de la producción del saber. Cuanto mayor sea el capital cultural del agente, mayor será su capacidad de producir *doxa* revestida de *episteme*. Lo apreciamos, por ejemplo, en los avances en integración y universalidad que estamos alcanzado en un mundo plenamente globalizado pues existen todavía muchos techos de cristal para grupos marginales, personas con diversidad funcional, etc. Su mera presencia no puede representar ni garantiza el interés pleno del colectivo cuando queda al margen en la (re)generación de nodos del conocimiento (dirección de grupos de investigación, cátedras, etc.). Además, la propia burocracia y una excesiva y obsesiva optimización del posicionamiento del agente BBVAh a nivel técnico hace, que cualquier motor de búsqueda del saber acabe apuntando hacia un Norte Global pues su influjo, su magnetismo, es el que posibilita que su visión, palabra y acción se apoltronen sobre ese conocimiento.

Del mismo modo, resulta difícil abstraerse del hecho de que estos agentes utilizan una serie de instrumentos de legitimación para presentar datos como conocimiento sobre algún fenómeno. La datación adopta nuevos sentidos y cada índice, substancia, material, enfoque o muestra de investigación se reviste con una matriz de dominación que, en el contexto global actual, resulta colonialista, patriarcal, clasista, racista y extremadamente capacitista. Cuando el instrumento que surge para acercarnos a la verdad no es reflexivo, crea una sinergia peculiar y genera una verdad circular que estampa la marca del agente que la diseña. Como ejemplo, cualquier aspecto ético de “doble moral” e incluso la polémica teoría del “juicio moral” universal de Kohlberg.

4. El Instituto & Fundación Shakespeare de España, o el Privilegio de la Extraterritorialidad

Ha llegado el momento de mostrar qué papel ha jugado y juega nuestra institución en este todo entramado pero, antes de entrar de lleno en materia, prestaremos atención a lo que Bauman (2007) y Dehaene (2019) indican en relación a la globalización y al aprendizaje. En el caso de Bauman nos dice que “en la actualidad, los centros de producción de significado y valores son extraterritoriales”. Añade que esto genera nuevas “asimetrías entre la naturaleza extraterritorial del poder y la territorialidad de la vida ‘en su conjunto’” y, debido a este fenómeno, ciertas élites supralocales pueden convertir ésto en “aislamiento físico o corporal” a no ser que se esté provisto del correspondiente “permiso de ingreso”, de ahí que el “resto de la población se encuentra excluida y obligada a pagar el fuerte precio cultural, psicológico y político” de nuevos aislamientos. Dehaene (2019), por su parte, señala que cuatro son los pilares del aprendizaje: la atención, el compromiso activo, la productividad del error y la retroalimentación (*feedback*) y la consolidación. Para ilustrar el segundo emplea la metáfora del carrusel de Held y Hein de 1963 que sugiere que “cualquier organismo pasivo aprende poco o nada” aunque matiza que una exploración activa no consiste únicamente en moverse, sino en mantener una postura activa, comprometida y atenta al interactuar con el mundo que nos permita generar ideas o modelos mentales hipotéticos de éste para luego poder proyectarlos y contrastarlos con el entorno.

Pese a lo novedoso de las ideas, podemos ver que, en su día, George Steiner (1972) también analizó desde la extraterritorialidad el fenómeno de la generación de mensajes por parte de sujetos migrantes bilingües y/o multilingües y esto lo supo recoger, con muchísima intuición y anticipación, Manuel Ángel Conejero (OBE) fundador, presidente y rector del Instituto & Fundación Shakespeare de España. Su trayectoria profesional como actor en los Teatros Universitarios (TEU) y el reto de traducir la obra completa de Shakespeare desde la cátedra de Literatura Inglesa de la Universitat de València le permitió explorar y elaborar un método de lectoescritura dramática colaborativa (1983-2000) innovador que pudiera dar respuesta a un proceso tan complejo y (múlti-)variable como es el teatro.

En su caso la élite supranacional (jerárquicamente superior) sería una entidad textual o escénica del periodo Renacentista en lengua inglesa y el aislamiento sería de tipo semiótico y lingüístico para los no hablantes de ese idioma (*inter*) e incluso para los hablantes del mismo (*intra*) por la distancia diacrónica del propio idioma y/o de su puesta en escena. Por lo que respecta al compromiso activo, simplemente lo plasmó con la fórmula “traducir la traducción” pues posibilita el acceso a ese momento del proceso creativo que surge en la mente del autor antes de que conforme el mensaje en sus diversos planos (fonético, retórico, narrativo, etc.).

En el epígrafe que da título a este apartado, mencionamos el privilegio de la extraterritorialidad porque gracias al rigor de sus ediciones, traducciones y puestas en escena, el colectivo artístico-académico que todavía dirige Conejero ha consolidado el privilegio de una ficción artística – muy similar a la jurídica – porque sus creaciones se encuentra sometidas a las leyes del teatro, el arte y la academia. De hecho, han sido muchos los colaboradores y las colaboradoras tanto a nivel nacional como internacional que han apoyado sus actividades: T. J. B. Spencer, Jenaro Talens, Juan Vicente Martínez Luciano, Vicent Forés, Pilar Ezpeleta, Muriel C. Bradbrook, Philip Brokbank, Stanley Wells, Girogio Melchiori, Jan Kott, Roger Pringle, *International Shakespeare Association*, etc. y gentes del teatro como Sergio Peris Mencheta, Alejo Saura, Daniel Craig, Enrique Arce, Cardeña, del Valle, Arias, etc., los que se han formado en sus tablas ... por mencionar a algunos/as y olvidar a muchos/as más.

Sus orígenes se remontan a principios de los 70, cuando varios profesores universitarios con grandes dotes y más aspiraciones artísticas bajo la dirección del Conejero y el respaldo académico del Catedrático de Literatura Inglesa de la Complutense de Madrid Prof. Dr. Cándido Pérez Gállego, iniciaron múltiples actividades académicas relacionadas con el estudio del teatro isabelino en general y la obra de Shakespeare, en particular dentro y fuera de la universidad (ej. Compañía Teatro Jove). Estas actividades giraron en torno a los seminarios internacionales conocidos como "*Encuentros Shakespeare*" pero en 1985 surgió la necesidad de ampliar la institución con miras a sentar una plataforma formal para todas las actividades artísticas y didácticas que se derivaron del objetivo académico inicial y así es como esta institución llega a adquirir su estructura actual. Cuando en la mayoría de espacio se apostaba por escindir – e incluso pensábamos que nadie tendría esa especial aptitud que nos apuntaba Salvador de Madariaga – esta institución consiguió aunar la docencia e investigación académica con la práctica y difusión artística gracias a la traducción (Oliva, 1999). De este modo, la traducción a partir del teatro y el teatro a partir de la traducción servirían para vincular, de nuevo, teatro y universidad y, además, armonizarían las propuestas renovadoras de principios del siglo XX en las que, tras el contacto con el mundo oriental y la renovación radical del teatro occidental, se planteaba la ruptura entre el “teatro como obra de arte autónomo” y la “obra dramática” (Grandes, 1998).

4.1 Por y para la Co-Gobernanza

Resultaría aventurado intentar adivinar el papel que puede jugar el teatro en el desarrollo de la pedagogía cultural y/o creativa porque se puede ver como clase teórica, como juego apasionante, como medio de inmersión a otras épocas o lugares o como espacio de esparcimiento y descubrimiento de facetas desconocidas pero lo que nos gustaría destacar de nuestro método de *lectoescritura colaborativa* es que ayuda a asimilar ética y valores mediante la práctica del diálogo y de la reflexión escénica porque enseña a ser uno mismo y otro simultáneamente. El teatro como fenómeno, como universo, como sutil instrumento de cognición artística y social y como (re)descubridor de realidades presenta, en nuestra opinión, la más rica y variada oportunidad para la formación de la personalidad y la colectividad.

Sin embargo, el trabajo de nuestro colectivo va mucho más allá de aglutinar la palabra y la acción ya que el teatro armoniza múltiples artes y ciencias y, por tanto, sus gentes tienen que aprender a pensar y actuar en sus múltiples dimensiones. Es el único arte que permite una síntesis tan global. Todas las tareas, por nimias que sean, conforman los cimientos del teatro y no deberían enseñarse de manera aislada, por acumular conocimiento, sin un propósito concreto. Para Stanislavski (2013) el teatro empieza por la percha y ahí reside la verdad teatral. Por eso un día se es acomodador, otro regidor, otro remendón y el día del estreno protagonista principal. Una ciudadanía global debería formarse desde una cogobernanza similar en la que lo primero que se respeta es la diversidad.

¿Y cómo se manifiesta esto? Pues el teatro, frente a otras disciplinas, permite que migración e interacción no sean un impedimento y por eso resulta habitual encontrar una propuesta textual rumana, cuya acción transcurre en Bosnia, montada en Inglaterra, traducida por un español, dirigida por una rusa con una propuesta de escenografía italiana. Además, el proceso de preparación y ahora incluso hasta la representación se puede realizar a distancia (de hecho, ya hay espectáculos abiertos con *Zoom* y similares) porque ni las tecnologías aparentemente disuasorias se excluyen. Ciertamente es que la globalización ha aumentado la intensidad de los intercambios culturales y el teatro, sin duda, ha podido adaptarse con mayor facilidad por su carácter comunicativo abierto y expansivo.

4.2 Muerte y Vida en Teatro

"I love acting. It's much more real than life"
Oscar Wilde, *The Picture of Dorian Gray*

"beside the action of the text must exist the action of the stage"
Kantor, *The Dead Class*

La pedagogía, en un mundo tan globalizado y globalizador, reconoce cada vez más la necesidad de proponer alternativas efectivas de aprendizaje que quieran y

puedan satisfacer las necesidades de una sociedad comprometida para permitir al individuo elegir libremente – con toda la responsabilidad que esto conlleva – su lugar en este mundo hipervinculado, diverso y dinámico (Han, 2019). Se ofrecen constantemente cantidades ingentes de conceptos innovadores para resintonizar enseñanza y aprendizaje (ej. *elemento* de Wilber) e incluso ya se han integrado en sus dominios alternativas marginales como los casos de Montessori o Waldorf. Al mismo tiempo, el debate sobre los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación permanece abierto, nuestra (eterna) asignatura pendiente.

La característica principal del teatro, por la que docentes y pedagogos deberían sentirse fascinados, es la necesidad de una máxima implicación personal de todos y cada uno en el proceso de una representación teatral efímera. Si es difícil imaginar a un actor aprendiendo a actuar con una lectura y escucha activa, ¿por qué nos parece tan lógico que tenga que hacerlo el resto? El actor aprende actuando, siendo él mismo y otro simultáneamente. Imaginemos a un director que olvida al espectador y no busca modos de captar la atención, ¿cómo convertirá a su audiencia en cómplice activo y pasivo a la vez de lo que está sucediendo? De ser así, el ciclo vital *muerte – vida* | *vida – muerte* no se puede completar y hablaríamos de cualquier otra cosa menos de teatro.

Con las metodologías teatrales, docentes y discentes aprenden y comparten conceptos básicos para la vida que van mucho más allá del escenario. Superan barreras psicológicas, aislamientos sociales y su motivación aumenta al traducir el mundo desde un compromiso totalmente activo. ¿Por qué no incorporar métodos de *actuación* para resolver problemas complejos en otros espacios educativos?

Para que el docente pueda convertir el aula en un auténtico espacio dramático de interacción hace falta, nada más y nada menos, que pensar en los discentes y en hacer teatro para ellos, al igual que hacía Shakespeare con sus actores. “Sed en nuestra ausencia Nos mismo”, “Apelad a vuestra fantasía” sin dejar de exigir en todo momento, eso sí, una colaboración mental activa. Recordemos, “drama es todo y nada en teatro”, y este espacio reivindicativo nos sitúa en una clase muerta (2017) en los dominios del arte donde la diferencia entre “*play*” Shakespeare y “*play with*” Shakespeare es más que considerable. Y nuestras metodologías coinciden con esta nueva ilustración póstuma (Garcés, 2017) en la que se no indica que “la crítica no es un juicio de superioridad” pues nos *extra-localiza* en vez de supra-aislarnos. “La crítica es autonomía del pensamiento pero no autosuficiencia de la razón”. “¿Hasta dónde?” (en vez de “¿hasta cuándo?”) podemos explorar para superar los “límites” que nos devuelvan “la autonomía y soberanía”? Puede que la instantaneidad proporcione la clave.

Improvisación, inmediatez y espontaneidad son valores fundamentales para el teatro porque surgen de forma natural y permiten (auto)evaluar la creatividad y originalidad. No existe el miedo a equivocarse que tanto ofusca al sistema educativo convencional. Poco se tolera hoy el fallo en un aula por un exceso anfibiológico de la excelencia. El/la docente que no sepa ser espontáneo y que tenga miedo a improvisar,

jamás podrá enseñar improvisación y espontaneidad a ningún discente. Un maestro que hace mimesis del aprendizaje, ni hará ni impulsará la exploración y privará a su audiencia de la erótica del saber. Tampoco consiste en devaluar la creatividad del discente con una nota, un estatus, un ranking o un diploma. Brook, Falszen o Grotowski hablan de teatro rico o pobre. Para nosotros, sin embargo, el teatro solo puede estar vivo y muerto. Es la única forma de poder aprehenderlo.

4.3. Gentes de todas clases y épocas saben de este pecado: La Alteridad en mí

Apostamos por el valor de la literatura y el teatro porque, en nuestro caso, si lo que pasa en el aula se queda en el aula nos veremos abocados al fracaso más aparatoso. De hecho, la investigación, docencia, aprendizaje y difusión en nuestro dominio es de las más inmediatas y comprometidas con la sociedad. Por este motivo nuestra experiencia vivencial debe facilitar la exploración de diferentes situaciones de la vida para convertirlas en una realidad escénica y viceversa. Se asimila que el universalismo es un concepto irrefutable y que todos los seres humanos y personajes tienen los mismos derechos. Y esta “alteridad” (*otherness*) y solidaridad (*togetherness*) sirve para agrupar y consolidar en vez de para aislar y cohibir. Soportamos y toleramos la felicidad del otro con extrema facilidad. ¿Qué pasaría a nivel global si nos hubiera enseñados desde muy pequeños a ser otro/a? Mujeres haciendo de hombres y hombres de mujer (Sara Bernhard es *Hamlet*, Robin Williams en *Señora Doubtfire*, etc.) ¿Acaso no nos entenderíamos mejor? ¿No es éste el principio de empatía? Travestirse es fácil, pero verbalizar un personaje no tanto. Conejero (2000) planeta construir el currículum de un personaje para que hasta la mirada y el más sutil de los matices puedan convencer. De ahí su propuesta de lectoescritura dramática colaborativa.

¿Resulta esencial incluir el teatro y la literatura dramática en los programas de educación para la ciudadanía global? Para nosotros obviamente, sin lugar a duda porque la imitación es una aptitud innata pero la emulación no. El límite, sutil, como casi todo en teatro. Ahora bien, el teatro es algo mágico, pero no puede resolver todos los problemas al instante. Migrar una clase magistral al hiperespacio podría resultar fácil pero la motivación personal y la generación de iniciativa no se pueden teletransportar con tanta facilidad. Saber o no saber explorar espacios de esparcimiento sensoriales, emocionales, artísticos e intelectuales... He ahí el dilema. El resto es burocratizar.

4.4. ¿Y eso es todo?

Sí, “esto es así” – que ahora añadiría acertadamente y con cierta socarronería el profesor Conejero – pues en teatro siempre nos importa saber si hemos sido capaces de crear un escenario verbal abierto a la reflexión o no. Suele ser en el epílogo

donde en teatro se pide la indulgencia al espectador y la audiencia, pero en este caso, simplemente aprovecharemos para hacer una breve recapitulación.

Pensamos que el objetivo del teatro y la pedagogía consiste, por ser dominios del saber interdisciplinares, en explorar nuevos espacios de esparcimiento similares y también hemos insistido en proclamar que rigor no es lo mismo que rigidez. Así mientras el método científico – basado en la reproducibilidad – defiende la datación, exactitud y precisión de la realidad, desde el teatro, arte por excelencia también de la reproducibilidad, se sabe a ciencia cierta que nunca jamás vamos a encontrar dos eventos teatrales iguales en realidad. Todo es vida y muerte. Insistamos un drama como abstracción es todo y nada. Ambas dos plantean diversos grados de abstracción pero mientras en la ciencia se censura el error, no hay margen para la improvisación y cuestiona la *doxa*, la otra lo acepta con permisividad pues se nutre del diálogo, por mucho esperpéntico que este sea, para poder engendrar y renovar. Sobre lo anfibológico, huelgan los comentarios y ocurre lo mismo con lo fantasmagórico, porque imaginar sí que es innato al ser humano.

Por lo que respecta al aislamiento y a la precariedad, obviamente, lo conveniente sería elevar esos discursos a nivel supranacional (Unión Europea, ONU, etc.) porque parafraseando a Ortega y Gasset (1977) podríamos decir que no basta con uniformarse como discente para ser *suficientemente* discente. De tan (neo-ultra-)moderno que intentar ser el concepto acaba, como bien señala este autor, como mero diálogo entre estatuas. En el espíritu de la supranacionalidad europea permanece la sustancia (el “ser” *identitario*) de la filosofía griega pero la rigidez burocrática del “ser-como-es-debido” merma el pensamiento crítico y no permita engendrar nuevas realidades mucho más comprometidas a nivel individual y colectivo. Es necesario, por tanto, repensar la institución educativa en su totalidad para que se pueda incorporar, transferir e incluso migrar el saber de otras disciplinas con mucha más eficacia y facilidad, es decir, debe tener la capacidad de poder asimilar otras perspectivas independientemente del sexo o condición del que las proponga. Las relaciones y redes (Gill, 2020; Han, 2019) más que lo seres, eso que tanto nos acerca y distancia a Oriente y Occidente.

Hemos visto que, en ocasiones, el empeño y la motivación del individuo al idear y reflexionar crítica, detenida y rigurosamente sobre un concepto puede plantear soluciones creativas para dar respuesta a ciertas carencias y/o necesidades sociales (ej. coeducación). La burocracia – entre bambalinas – tras su concepción localista, acumulativa, suspicaz y dominante, poco entiende y menos pretende entender si todo no se ajusta al guion, a ley, poco margen hay para la improvisación como decía Lázaro Carreter sobre la pedagogía moderna del método en Artes y Humanidades. De ahí que no nos parezca extraña la tendencia hacia la erosión legal que impulsan algunos individuos y colectivos para poder revitalizar el entorno como es debido, curiosamente, sin excluir ni aislar al tan necesario “apoyo institucional” independientemente de si este es local, comarcal, nacional, continental o incluso planetario. Triste que, a día de hoy, la inversión en saberes esté hipertrofiada y sea

tan accesible y abierta para algunos alegando una imperiosa necesidad social y tan cuestionada, aislada, hermética y burocrática para otros muchos. Como solución consensuada, previo sufragio, los gobernantes abordan lo determinado o definitivo como total y promulgan de nuevo la fórmula “*In sécula seculorum*” desde los centros de poder como lema universal para el eterno discente. Se incita descaradamente a practicar el altruismo, activísimo o voluntariado intelectual sin saber a ciencia cierta cómo recabar datos fidedignos que nos aporten tendencias o resultados creíbles en este “experimento controlado” en el que capacitación del docente y la competencia del discente queda en una situación de abstracción similar. De ahí que supranacionalizar la datación y evaluar la viabilidad, caducidad y sostenibilidad del entorno educativo sea la única tendencia. Aprender de manera formal, no formal e informal puede acabar convirtiendo a la institución educativa en un museo interactivo con múltiples y accesibles visitas guiadas en el que competentes y capacitados pugnan por ocupar un privilegiado lugar.

Poderosa, extremadamente poderosa es la *cronosofía* (Pomian, 1984) y la santísima Trinidad de los dominios del Tiempo en Europa: pasado, presente, futuro. Nada más y nada menos. Pero el teatro nos evidencia que la vivencia es finita y su saber, como versaba Jonson al hablar del teatro vivencial de Shakespeare, infinita. Para nosotros el ciclo *vida – muerte* tanto en teatro como en la vida lo resume la máxima “*He was not of an age, but for all time!*” pero es muy diferente porque nos aporta la experiencia del erudito y del profano al unísono. Desde lo extraterritorial podemos contemplar un *tempo* del saber distinto en el que lo *informal* se vuelve *formal* y puede alcanzar un grado *técnico* considerable. Pero eso no es suficiente para el arte. Nuestro ciclo vital no estaría completo y solo se puede cerrar y eternizar cuando para engendrar un arte tan efímero como la vida lo técnico se cuestiona e informaliza hasta tal extremo (ej. unidades del tiempo en Shakespeare frente a las clásicas de Aristóteles) que, al igual que ocurría en la imagen de la edición de la *Globe Edition* – metáfora del *Globe Theatre* – se vuelven a abrazar fraternalmente de nuevo. Es decir: un bucle infinito de lo informal a lo formal, de lo formal a lo técnico, de lo técnico a lo artístico y de lo artístico a lo informal de nuevo. Shakespeare lo intuyó y lo plasmó junto con su compañía teatral para que pudiéramos (re)crearlos *ad infinitum*. Y nuestros maestros, con esta lección bien apprehendida, nos enseñaron a saber *cómo* leerlo, escribirlo y traducirlo.

Exeunt.

5. REFERENCIAS

Anaya, G. (2007). *La passió educativa*. Valencia: PUV.

Aristóteles (1970). *Ética a Nicomano*. Madrid: IEP.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Balló, J. y Pérez, X. (2015) *El Mundo, un escenario: Shakespeare, el guionista invisible*. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2007). *La Globalización: consecuencias humanas*. México: FCE.
_____ (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.

Benavente, J. (1924) *Conferencias*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

Benedito Casanova, A. (2021). “Modelos de aprendizaje en la formación investigadora”. En Haba-Osca, J. y Castelló Cogollos, R. *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Biglia, B. (2015). “Avances, dilemas y retos de la epistemología feminista en la investigación social”. En I. Mendia *et al.* (eds). *Otras formas de (re)conocer*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa - SIMReF, pp. 21-44.

Bloom, H. (2002). *Shakespeare: la invención de lo humano*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Per una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.

Brook, P. (1995 [1968]). *The Empty Space*, Londres: Nick Hern Books.

Castañón, L. E. (2010) *Simone de Beauvoir y la condición femenina*. Revista Melibea Vol. 4, pp. 67 – 80

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9505/articulo-3-castaon.pdf

Carreter, F. (1991) *Hacia una moderna pedagogía de la literatura*.
<https://www.march.es/es/madrid/hacia-moderna-pedagogia-literatura>

Cid López, R. M. (2009). Simone de Beauvoir y la historia de las mujeres. Notas sobre El Segundo Sexo. *Investigaciones Feministas*, 65 - 76.

<https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110065A>

Chomsky, N. y Dieterich, H. (2004) *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta D. L.

Conejero, M. A. (1983). *La escena, el sueño, la palabra*. Valencia: Fundación Shakespere e Hiperión.

Conejero, M. A. (1992). *Rethoric theater and translation*, Valencia: Ayuntamiento de Valencia y Graficas Genoves, S.L.

Conejero, M. A. (2000) *El actor y la palabra. Breviario para actores*. Madrid: La Avispa.

Conejero, M. A. (2017). *El actor, el texto, el deseo*. Valencia: Internet Shakespeare España – mmm y Fundación Shakespeare de España.

https://www.uv.es/uvpress/ise/EnsayosMAC/MAC_ATD_2017.html

Cordón, F. (1982). *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona: Anthropos.

Cortina, A. (2009) *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Cutillas, V. (2015). *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación*. Tonos digital: Revista de estudios filológicos. ISSN-e 1577-6921, N° 28.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952441>

de Madariaga, S. (1955). *El Hamlet de Shakespeare*. México y Buenos Aires: Hermes.

Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant*. Buenos Aires: SXXI.

_____ (2021) *Michel Foucault acerca de la enseñanza*. Mar. 1975. 01 diciembre 202. < <https://www.youtube.com/watch?v=DAe0wpX2xQc> >

Garcés, M. (2018) *Nueva Ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.

García Lorenzo, L. ed. (1999) *Aproximación al Teatro Español Universitario (TEU)*. Madrid: CSIC.

Gill, R. (2010). “Breaking the silence: the hidden injuries of the neoliberal university”. En Gill, R.; Ryan-Flood, R. *Secrecy and silence in teh research process: feminist reflections*. Londres: Routledge, pp. 228-244.

Gill, R. y Scharff, C. (2011). *New feminisities: Postfeminism, neoliberalism and subjectivity*, p. 336.

Grande Rosales, Á. (1998) "Hacia un teatro global: Cultura e identidad en el teatro contemporáneo," *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*: Número 13-14, pp. 185-197.

Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hall, E. T. (1959) *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company.
_____ (1999) *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.

Han, B. y Gaillour, F. (2019) *Hiperculturalidad: cultura y globalización*. Barcelona: Herder.

Kant, I. (1991). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila.

Kantor, T. (2017) *The Dead Class*. Kindle book: Éditinos subjectile/Clarisse Bardoit.

Kott, J. (1967 [1961]). *Shakespeare our contemporary*, Methuen young books.

Lledó, E. (2018) *Sobre la educación: La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid: Taurus.

Lyotard, J. F. (1987) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid y Buenos Aires: Cátedra y Editorial REI.

Lucio-Villegas, E. K. (2010). *La construcción colectiva de la ciudadanía y la educación*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Marowitz, C. (1978) *The Act of Being. Towards a Theory of Acting*. New York: Taplinger Publishing Company.

Martínez-Palacios, J. (2020). “Ezagutza despatriarkalizatzea” *Hariak. Recreando la educación emancipadora*, vol 1(32), pp. 2-4.

Oliva, C. (1999) “La escena universitaria española”. En García Lorenzo, L. ed. (1999) *Aproximación al Teatro Español Universitario (TEU)*. Madrid: CSIC.

Ortega y Gasset, J. (1977) *Idea del teatro*. Madrid: Revista de Occidente.

- Palma Muñoz, M. (2019). *Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Pérez Gállego, C. y Forés, V. (ed.) (2012) *Acoso Textual: Literatura como Filosofía*. Valencia: UVPress y Reproexpress Ediciones.
<https://www.uv.es/fores/AcosoTextual/candido2001.html>
- Polanyi, K. (1944). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Pomian, K. (1984) *El orden del tiempo*. Madrid: Ediciones Jucar.
- Pujals, E. (1988). *Historia de la literatura inglesa*. Madrid: Gredos.
- Rivera, C. (2019) *El teatro, la (eterna) asignatura pendiente de la Educación*.
https://elpais.com/elpais/2019/02/19/mamas_papas/1550575644_941505.html
- Sastre, A (1956). *Drama y Sociedad*. Madrid: Taurus.
- Shakespeare, W. (2015) *Medyda, por Medida*. Madrid: Cátedra.
- Stanislavski, K. (2013). *Mi vida en el arte*, Barcelona: Alba Editorial.
- Steiner, G. (1972). *Extraterritorial. Papers on Literature and the Language Revolution*. London: Faber & Faber.
- Tasi, A. (n/a) The Metaphysics of Performance: The “Theatre Of the World”. *The Paideia Project on-line*. <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Meta/MetaTass.htm>
- Vieites, F. (2015). *Arte dramático y universidad pública: hacia una integración necesaria*. Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado. ISSN-e 1138-414X, Vol. 19, Nº1, págs. 555-573.
- Tsirina-Fedorova, E.; Saiz, J.; Haba, J. (2021). “Jan Kott is Dead, Long Live to the <“Hybrid”> Critic”. *Multicultural Shakespeare: Translation, Appropriation and Performance*, vol. 24 (39). <https://doi.org/10.18778/2038-8530.24.11>
- Wagensberg, J. (2013). *La rebelión de las formas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Vappereau, F. (2012). *La Teoría de la Identificación según Freud*.
<http://revistapediatria.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/155-165-Freud-Vappereau.pdf>

Villasante, T. R. (2020). “¿Educar o construir estrategias co-labor-activas?”. En Iolanda Corella y Paqui Borox (eds.) *La capacidad de transformar. Educación permanente, política y convivencialidad*. Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire, pp. 9-44.

Zarilli, P. B. (1995) *Acting (Re)Considered. Theories and Practices*. London and New York: Routledge.

Recursos para la actualización en innovación en Ciudadanía Global y ODS

Updated resources in Global Citizenship and SDGs innovation

ROCÍO DOMENE-BENITO

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de València
Avda. Tarongers 4, 46022 Valencia (España)

Rocio.domene@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4051-6952>

JULIA HABA-OSCA

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya, Universitat de València.
Avda. Blasco Ibáñez, 32. 46010 Valencia (España)

julia.haba@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9493-4597>

Cómo citar: Domene Benito, R., Haba Osa, J. (2022). Recursos para la actualización en innovación en Ciudadanía Global y ODS. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 172-178.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.172-178>

Resumen: Desde la irrupción de la Agenda 2030, que constituye para todas las personas una oportunidad y una exigencia para responder a los desafíos del mundo, las universidades europeas asumen su responsabilidad. El carácter integral de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) permite a los diferentes espacios educativos – educación reglada, no reglada e informal - la construcción de un mundo comprometido con el desarrollo sostenible e inclusivo, la justicia, la dignidad y la igualdad de las personas, dando respuesta a los desafíos que el contexto global presenta para las universidades y para la sociedad internacional en su conjunto. El siguiente monográfico refleja cómo la aplicación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) a la investigación y a la innovación educativa son esenciales como eje de transformación crítica y social. El volumen presenta una gran diversidad de aportaciones desde diversos enfoques, realizados por expertos y expertas.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; pedagogía crítica; educación emancipadora; Agenda 2030; Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

Abstract: Since the creation of the 2030 Agenda, which constitutes an opportunity and a requirement for all people to respond to the world's challenges, European universities assume their responsibility. The comprehensive nature of the Education for the Development and Global Citizenship (EDGC) allows the different educational areas – formal, non-formal and informal - to build a world committed to sustainable and inclusive development, justice, dignity and equality for all the people, responding to the challenges that the global context presents to universities, and for the international society as a whole. The following monographic shows how the application of the Sustainable Development Goals (SDGs) to the research and the educational

innovation are essentials as axis of critical and social transformation. The volume presents a great diversity of contributions of diverse approaches done by experts.

Keywords: Education for the Development and Global Citizenship (EDGC); critical pedagogy; emancipatory education; 2030 Agenda; Sustainable Development Goals (SDGs)

Sumario: 1. Investigación e innovación en educación superior a través de los ODS; 2. Investigación e innovación en educación secundaria y primaria y ciclos formativos a través de los ODS; 3. Investigación e innovación en educación no reglada a través de los ODS

Summary: 1. Research and innovation in higher education through the SDGs; 2. Research and innovation in secondary and primary education and vocational training through the SDGs; 3. Research and innovation in non-formal education through the SDGs

Con el objeto de ordenar los distintos recursos bibliográficos presentes en las contribuciones de este volumen, se ha procedido a la división de los mismos en las siguientes categorías:

1. Investigación e innovación en educación superior a través de los ODS
2. Investigación e innovación en educación secundaria y primaria y ciclos formativos a través de los ODS
3. Investigación e innovación en educación no reglada a través de los ODS

Como se puede comprobar, siguiendo una temática común, la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la investigación y a la innovación en el ámbito educativo como eje de transformación crítica y social, se ha realizado una división, que tiene en cuenta los espacios específicos de actuación, desde las primeras etapas escolares hasta la educación superior y pasando también desde la educación reglada a la no reglada. En esta línea argumentativa, el volumen ofrece variados, sugerentes e interesantes recursos bibliográficos de actualización de contenidos sobre la aplicación de los ODS desde distintos campos de conocimiento y periodos educativos.

1. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LOS ODS

En primer lugar, la sección de investigación e innovación en educación superior a través de los ODS reúne las aportaciones de todos los investigadores e investigadoras, especialistas en la materia y que facilitan los siguientes recursos esenciales:

Aznar-Mínguet, P. y Barrón-Ruíz, A. (2017). “El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. Teoría de la Educación”. *Revista Interuniversitaria*, 29 (1), pp. 25-53. doi <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912553>

Boni, A. y Baselga, P. (2003). “La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación”. <i>Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana</i> : Valencia, Generalitat Valenciana.
Boni, A., Belda-Miquel, S. y Tormo-Calabuig, C. (2020). <i>Educación para la ciudadanía global crítica</i> . Madrid: Editorial Síntesis.
Celorio Díaz, G. (2007). “Educación para el Desarrollo” En G. Celorio y A. López de Munain (Eds.), <i>Diccionario de Educación para el Desarrollo</i> , pp. 124-130, Bilbao/Vitoria: Hegoa.
Freire, P. (1973). <i>¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural</i> . México D.F.: Siglo XXI Editores.
Freire, P. (1990). <i>La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación</i> . Barcelona: Ediciones Paidós.
Haba-Osca, J. y Castelló-Cogollos, R. (2021). <i>Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado</i> . Valencia, Tirant Lo Blanch.
Haba-Osca, J., González-Sala, F. y Martínez-Carrasco, R. (2019). “Towards critical-reflexive agency: introducing the 2030 Agenda through engaged pedagogy in Higher Education”. <i>Proceedings EDULEARN2019 Conference</i> , pp. 7267-7272.
Montalbà Ocaña, C. y Haba-Osca, J. (2021). “Indagación crítica y compromiso social en los trabajos de investigación académicos: aportes desde una experiencia en construcción colectiva”, en <i>Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado</i> , Valencia, Tirant Lo Blanc, pp. 89-110.
Murga-Menoyo, M. A. (2015). <i>Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias</i> . Madrid: McGraw Hill/UNED.
UNESCO (2017). <i>Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje</i> . https://tinyurl.com/3xadenhx

2. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PRIMARIA Y CICLOS FORMATIVOS A TRAVÉS DE LOS ODS

En segundo lugar, se facilitan bibliografía básica en torno a la sección de investigación e innovación en educación secundaria y primaria y ciclos formativos a través de los ODS. Se reúnen las aportaciones más destacadas por los y las especialistas en la materia, que son los siguientes:

Aguado-Odina, T. y Sleeter, C. (2021). “Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible”, <i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado</i> , 25(3), 1-5.
Boni, A. (2011). “Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador”, <i>Revista Española de Educación Comparada</i> , (17), pp. 65-85.
Cembranos, F. y Medina, J. A. (2003). <i>Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo</i> , Madrid: Editorial Popular.
Cifuentes-Faura, J. (2020). “Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres”, <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social</i> , 9(3), pp. 1-12.
Ema, J. E. (2009). “Capitalismo y subjetividad ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad?” <i>Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad</i> , vol. 8, no 2.
Dias, A. y Hortas, M. (2020), “Educação para a Cidadania em Portugal”, <i>Revista Espaço Do Currículo</i> , 13(2), pp. 176-190.
Dieste, Belén, Coma, Teresa y Blasco-Serrano, Ana (2019), “Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza”, <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social</i> , 8(1), pp. 97-115.
Costa, J., Cardoso, J., Coelho, L., Fernandes, S. y Borges, S. (2021). “O projeto Sinergias ED—um percurso colaborativo e dialogante entre academia e sociedade civil na área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em Portugal”, <i>Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)</i> , 3(14), pp. 131-136.
Gacel-Ávila, J. (2017). “La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico”, <i>Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)</i> , 21(21), pp. 39-63.

Goren, H. y Yemini, M. (2017). "Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education", <i>International Journal of Educational Research</i> , 82, pp. 170-183.
Medina, A. (2020). "La educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis", <i>Comillas Journal of International relations</i> , 19, pp. 107-113.
Mesa, M. (2019). "La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia", <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social</i> , 8(1), pp. 15-26.
Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad De Valladolid (OCUVa). (2017). <i>Análisis de la Educación para el Desarrollo en el ámbito rural europeo</i> , Valladolid: OCUVa.
Sanabria, C. (2019). "Los maestros y su función como fomentadores del valor de la solidaridad en el proceso de enseñanza aprendizaje", <i>Boletín Redipe</i> , 8(12), pp. 65-70.
Santamaría-Cárdaba, N. (2020). "Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo", <i>Educação e Pesquisa</i> , 46, pp. 1-17. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165
Santamaría-Cárdaba, N. y Carrasco-Campos, A. (2021). "Los diarios de aula: una herramienta critico-reflexiva para aprender cuestiones de género", <i>Revista Fuentes</i> , 23(3), pp. 296-305.

3. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN NO REGLADA A TRAVÉS DE LOS ODS

Para saber más en cuanto a la investigación e innovación en educación no reglada a través de los ODS, y particularmente atendiendo al uso de las técnicas dramáticas y del teatro como forma vehicular para vincular de manera poliédrica distintas disciplinas, véanse los siguientes recursos bibliográficos:

Anaya, G. (2007). <i>La passió educativa</i> . Valencia: PUV.
Bain, K. (2005). <i>Lo que hacen los mejores profesores universitarios</i> . Valencia: PUV.

Benedito Casanova, A. (2021). “Modelos de aprendizaje en la formación investigadora”. En Haba-Osca, J. y Castelló Cogollos, R. <i>Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado</i> . Valencia: Tirant Lo Blanch.
Bourdieu, P. (2012). <i>Intelectuales, política y poder</i> . Buenos Aires: Eudeba.
Chomsky, N. y Dieterich, H. (2004). <i>La aldea global</i> . Tafalla: Txalaparta D. L.
Cortina, A. (2009). <i>Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía</i> . Madrid: Alianza Editorial.
Foucault, M. (2009). <i>Una lectura de Kant</i> . Buenos Aires: SXXI.
Habermas, J. (1968). <i>Conocimiento e interés</i> . Madrid: Taurus.
Marowitz, C. (1978). <i>The Act of Being. Towards a Theory of Acting</i> . New York: Taplinger Publishing Company.
Palma Muñoz, M. (2019). <i>Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios</i> . Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Rivera, C. (2019). “El teatro, la (eterna) asignatura pendiente de la Educación”. https://elpais.com/elpais/2019/02/19/mamas_papas/1550575644_941505.html
Shakespeare, W. (2015). <i>Medyda, por Medida</i> . Madrid: Cátedra.
Stanislavski, K. (2013). <i>Mi vida en el arte</i> , Barcelona: Alba Editorial.
Tasi, A. (n/a) “The Metaphysics of Performance: The “Theatre Of the World”. <i>The Paideia Project</i> on-line. https://www.bu.edu/wcp/Papers/Meta/MetaTass.htm
Vieites, F. (2015). “Arte dramático y universidad pública: hacia una integración necesaria”. <i>Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado</i> . ISSN-e 1138-414X, Vol. 19, Nº1, págs. 555-573.
Tsirina-Fedorova, E.; Saiz, J.; Haba, J. (2021). “Jan Kott is Dead, Long Live to the <“Hybrid”> Critic”. <i>Multicultural Shakespeare: Translation, Appropriation and Performance</i> , vol. 24 (39). https://doi.org/10.18778/2038-8530.24.11

Zarilli, P. B. (1995). *Acting (Re)Considered. Theories and Practices*. London and New York: Routledge.

La percepción de los futuros docentes de Educación Primaria a partir de los cambios en la enseñanza durante el confinamiento por el COVID-19

The future Primary Education teachers' perception over the changes in the learning-teaching processes due to the confinement by COVID-19

JESÚS A. VALERO MATAS

Depto. Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

javalero@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-1635>

PABLO COCA JIMÉNEZ

Depto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

pablo.coca@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4639-8937>

M^a CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO

Depto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

mariacarmen.fernandez.tijero@uva.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3747-6454>

JAVIER CALLEJO MAUDES

Depto. Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

javiercallejo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-8324>

JESÚS ORTEGO OSA

Depto. Psicología. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

jesus.ortego@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6173-2940>

Recibido: 10/11/2021. Aceptado: 15/12/2021.

Cómo citar: Valero Matas, J. A., Coca Jiménez, P., Fernández Tijero, M.C., Callejo Maudes, J., Ortego Osa, J. (2022). La percepción de los futuros docentes de Educación Primaria a partir de los cambios en la enseñanza durante el confinamiento por el COVID-19. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 179-206.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.179-206>

Resumen: El estudio se centra en la percepción de los futuros maestros de Educación Primaria respecto a las adaptaciones didácticas llevadas a cabo durante el periodo de confinamiento del COVID-19. La investigación se ha realizado de manera on-line sobre estudiantes de formación superior en dos fases: una primera de tipo cuantitativo y una segunda de tipo cualitativo, complementándose con la realización de dos grupos de discusión que permiten obtener una visión más completa del objeto de estudio, apreciando factores tanto personales como de grupo. Los resultados son concluyentes: los estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria apuestan por una enseñanza presencial en todos los niveles educativos, no solo por una mejor adquisición de las competencias que demandan, sino debido también a que los entornos educativos virtuales no tienen capacidad de desarrollo de las competencias referidas al trabajo colaborativo o las habilidades y aprendizajes psico-sociales. El alumnado manifiesta su temor al cambio de modelo educativo que considere la no presencialidad como parte de la nueva normalidad, lo que genera incertidumbre. Existe una demanda general de un cambio en la formación superior, que favorezca un modelo más práctico y que contemple la enseñanza on-line como parte de la oferta académica.

Palabras clave: Covid 19; aprendizaje en línea; educación a distancia; tecnología educativa; aprendizaje virtual.

Abstract: The study focuses on the prospective Primary Education teachers' perception of the didactic adaptations applied to the teaching-learning activity during the COVID-19 confinement. The research was conducted in telematic form over higher education students, in two phases: firstly, on a quantitative survey, secondly a qualitative one, and subsequently two discussion groups were held in order to offer a deeper view of the research, allowing us to appreciate relevant factors, as personal as group features. The results were conclusive, the university students of the education degrees opt for face-to-face teaching at all educational levels. The motivation is not only a better competences acquisition, but also, and mostly, because the virtual educational environments cannot develop adequately collaborative work or psycho-social skills. The student boy expresses a deep fear of a change in the educational model, leading to consider e-learning as the basis of the education system, which creates uncertainty. In essence, it is claimed a change in higher education to a more practical model, and collaborative online teaching.

Keywords: Covid 19; online learning; e-learning; educational technology; virtual learning.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, la educación se ha visto amparada por las tecnologías digitales, ya sea en forma de recurso o como medio de transmisión de contenidos pedagógicos. Lo que hace dos décadas

Anderson (2000) denominó como la unificación del planeta a través de Internet, las denominadas TIC ampliaron, conectaron y unificaron los espacios y los modos de aprendizaje. Esto ha supuesto la superación de los límites de la educación convencional, haciéndola accesible a cualquier individuo deseoso de aprender.

En la sociedad actual no se concibe la formación sin los recursos tecnológicos adecuados, principalmente la computarización e Internet. En todas sus dimensiones, la educación se encuentra asistida por ordenador, ya sea mediante modelos e-learning, formación a distancia, educación online o aprendizaje en línea.

Esto ha motivado que los centros educativos, con independencia del nivel de instrucción, hayan introducido este tipo de tecnologías en sus acciones docentes, generando, a su vez, importantes desafíos y retos en el planteamiento y diseño de los programas educativos. Esta nueva demanda o necesidad ha puesto de relieve numerosos modelos sobre la programación virtual educativa, como ya podemos leer en múltiples artículos sobre el tema (Darling-Hammond, et al., 2009; Rudestam y Schoenholtz-Read, 2009; Moore, 2013; Van Raalte, 2013; Sepúlveda y Benavides, 2017; Revelo-Sánchez, et al., 2018). A pesar de los avances en esta materia, aún quedan numerosas cuestiones sobre la enseñanza virtual que se han hecho más urgentes, si cabe, con motivo de la situación generada por el estado de alarma sanitaria mundial del COVID-19.

El objetivo de este estudio ha sido conocer la percepción que presentan el alumnado del Grado de Educación Primaria, como futuros maestros y maestras, respecto a la situación provocada por la pandemia del COVID-19 y los cambios formativos que se pudieron derivar de esta situación de excepcionalidad.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Aunque términos como educación a distancia, virtual u online se utilizan a menudo de manera indistinta, en realidad presentan importantes diferencias entre sí (Twigg, 2001). El sistema educativo universitario actual prevé que los estudiantes participen de propuestas presenciales, no presenciales y semipresenciales (Area-Moreira, et al., 2021), lo que hace necesario definir un concepto claro de qué tipo de educación no presencial o semipresencial se aplicará.

La educación a distancia es aquella que se imparte sin tener que recurrir a la presencialidad en el aula, pero no implica una virtualidad más allá de la tutorización telemática. En esta opción, se combinan una serie de elementos que propician un modelo educativo más abierto y menos localizado en el aprendizaje memorístico tradicional (García Aretio, 2020; Dmitriyeva, et al., 2020). Como describe Maldonado (2016), “en la educación a distancia, aunque el estudiante y el maestro están separados físicamente es una vía para que los contenidos adecuadamente estructurados propicien la exploración del educando, en lugar de limitarse a la memorización” (p.109).

La formación virtual responde a una enseñanza a través de Internet donde existe un intercambio de información entre el docente y el discente, utilizando para ello plataformas digitales o el correo electrónico. El trabajo realizado se lleva a cabo de manera asíncrona, en cuanto que profesorado y alumnado adecuan la docencia en función de sus tiempos.

Por su parte, la formación online se basa en la interacción educativa a distancia y en tiempo real entre docentes y estudiantes, permitiendo el intercambio de opiniones, foros de discusión o la participación en trabajos grupales. Gracias a la tecnología digital y las aplicaciones web podemos apreciar cómo se realiza la actividad docente de manera síncrona y en diferido, permitiendo la interrelación y el networking entre los diferentes participantes. Estos tres medios de docencia en la distancia poseen numerosos puntos en común, pero se diferencian en la localización, la interacción y la intención o estrategia de enseñanza.

En los últimos tiempos se han incrementado, desarrollado y fortalecido múltiples modelos de formación a través de la red en cada una de sus tipologías. Estas metodologías, que en un primer momento resultaban reactivas en docentes y estudiantes, son cada vez más demandadas, lo que ha propiciado un cambio en el proceso educativo. La enseñanza virtual ha alcanzado un alto valor social gracias al desarrollo tecnológico y el incremento en el número de dispositivos digitales. Aunque, paradójicamente, han sido mayores los esfuerzos por impulsar el avance tecnológico que por intentar comprender las necesidades y estilos de aprendizaje que presentan los individuos.

El amplio abanico de posibilidades de las que disponen en la actualidad los estudiantes de formación superior (Han y Ellis, 2020) no parece haber favorecido el cambio imprevisto de una docencia presencial a otra no presencial. Los medios e-learning cumplen con las crecientes

demandas de mejora de los métodos de enseñanza actuales, haciendo enormes avances en la mejora de la calidad de la enseñanza y ofreciendo oportunidades más flexibles para el aprendizaje. No obstante, una adecuada enseñanza virtual requiere de expertos y docentes cualificados para la introducción, desarrollo e implementación de nuevos programas educativos, así como de personal técnico cualificado para un correcto funcionamiento de los equipos (Kuimova, et al., 2016; Darling-Hammond, et al., 2020).

Algunos estudios señalan que el incremento exponencial de los programas de enseñanza e-learning en un breve espacio de tiempo se debe a que ofrecen contenidos de calidad y accesibles de manera inmediata, lo que facilita que los estudiantes adapten y adecuen su aprendizaje a sus propios tiempos (Palvia, et al., 2018; Kierzyk y Pólkowski, 2021). En algunos casos, incluso, supone una ventaja respecto a los programas de docencia presencial, como sucede con la Universidad Carnegie Mellon (CMU), que cuenta con más estudiantes inscritos en los programas de enseñanza virtual que en los presenciales, mostrando una mejora en los resultados académicos como consecuencia de las técnicas de e-learning.

Otras investigaciones (Pérez Cusó, et al., 2015; Surdez, et al., 2018; Leguey, et al., 2018, Montenegro Ordoñez, 2020) ponen de manifiesto que la calidad de la docencia universitaria se mide en función del grado de satisfacción de sus estudiantes que muestran en las encuestas que ofrecen las universidades. Sabiendo que la percepción de la calidad de la enseñanza en el alumnado es un fenómeno sutil y complejo, donde intervienen múltiples factores (Paricio Royo, 2017), “la satisfacción es una de las dimensiones de calidad más aceptada en los distintos modelos propuestos y es relativa a la que muestran los agentes implicados, desde quién diseña el proceso y presta el servicio, hasta sus destinatarios” (Fernández Pascual, et al., 2013, p. 168).

La satisfacción no sólo viene amparada por la calidad, sino que también es un aspecto especialmente importante para la universidad y el desarrollo de sus políticas académicas. A diferencia del alumnado de postgrado que muestra una gran satisfacción con la enseñanza virtual, el de grado prefiere la presencialidad con elementos mixtos. En cierto modo, la elección de un modelo presencial se debe a dos aspectos fundamentales: la necesidad de un contacto personal con el docente (Chaves Torres, 2017) y a los obstáculos que presenta el e-learning, pues requiere de la autonomía

del estudiantado. Esta dificultad se subsana mediante una orientación adecuada del docente, (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021).

El grado de satisfacción varía en función de si la formación virtual es seleccionada previamente por el estudiante (Arras Vota, et al., 2016) frente a cuando es sobrevenida. Algunos estudios muestran que muchos estudiantes se muestran más satisfechos y mejoran sus calificaciones como consecuencia de las técnicas de aprendizaje y adiestramiento e-learning (Weidlich y Bastiaens, 2018).

No obstante, los recientes acontecimientos producidos por el COVID-19 que obligaron a sustituir la docencia presencial por otra de carácter telemática, enviaron un mensaje tanto a los centros de enseñanza como a las políticas educativas sobre la necesidad de adaptación a estos nuevos contextos de aprendizaje. Así, pese a la improvisación mostrada por la mayor parte de los centros educativos, algunos estudios han destacado la mejora del rendimiento de los estudiantes ante esta nueva situación (González et al., 2020). Otros, como el desarrollado en ocho países de la OCDE, han confirmado, en cambio, una disminución en la capacidad de aprendizaje por parte de los estudiantes y un aumento de la desigualdad educativa (Donnelly y Patrinos, 2021).

2. MÉTODO

Se plantea un estudio cuya finalidad es conocer la percepción que tienen los estudiantes de formación superior, futuros maestros y maestras de Educación Primaria, respecto a los nuevos planteamientos y acciones docentes surgidas como consecuencia de la situación de no presencialidad durante el confinamiento por el COVID-19.

En ese intento de abordar la realidad del alumnado frente al cambio de situación académica, se partió de una pregunta de investigación para conocer cuáles habían sido las consecuencias de los cambios en la formación de los estudiantes como consecuencia del COVID-19. A partir de esta, se formularon otras preguntas con el objeto de arrojar luz sobre su percepción de la enseñanza/aprendizaje en el periodo de confinamiento. En este sentido, se ha tratado de conocer si la metodología empleada por los docentes durante este periodo ha sido la adecuada, si se han percibido cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, si los docentes y los discentes poseen las competencias tecnológicas apropiadas para el aprendizaje en un contexto de educación no presencial

y, finalmente, cómo ha afectado el COVID-19 en la formación universitaria de los estudiantes.

Para el estudio se ha utilizado un cuestionario con el fin de que diera respuesta a estas interrogantes. En función de sus resultados se realizaron entrevistas en profundidad para lograr una mejor comprensión de las percepciones del alumnado. Una vez analizadas estas aportaciones, se realizaron dos grupos de discusión con el fin de profundizar en el sentimiento grupal sobre las vivencias de sus miembros.

1. 1. Muestra

El estudio se realizó con estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, seleccionado por muestreo no probabilístico por conveniencia. Dada la situación de confinamiento se accedió a los grupos a través de las asignaturas que continuaban su actividad docente online con algunos de los autores del estudio.

La investigación se realizó en su totalidad de manera online a finales del mes de abril de 2020. El universo de la muestra estuvo compuesto por 243 estudiantes de segundo y tercer curso del grado. El cuestionario fue respondido por 165 personas ($n=165$), lo que supuso el 67,9% del universo. Se realizaron 23 entrevistas individuales y dos grupos de discusión formados por siete estudiantes cada uno. Desglosando la muestra según sexo resulta que el 75,2% eran mujeres frente al 24,8% de varones, mientras que el 57,6% se correspondía a segundo curso y el 42,4% a tercero.

Se optó por una metodología de carácter descriptivo (Lafuente Ibáñez y Marín Egoscozabal, 2008). Se pretende conocer, en esa situación temporal y excepcional, el estado de las variables objeto de estudio, y describir y observar la situación y opinión del alumnado.

1. 2. Instrumentos

El diseño del cuestionario partió de la operacionalización de las preguntas de investigación del estudio. Este concepto se dividió en tres dimensiones de estudio, académica, profesional y socioeducativa que dieron lugar a 18 preguntas que contenían las 54 variables finales del cuestionario. A estas se unieron otras 3 variables de segmentación que

permitieron la búsqueda de diferencias entre los distintos grupos estudiados.

La validación del cuestionario se realizó en dos fases: la primera mediante un juicio de expertos (Traver y García López, 2007; Cabero y Llorente, 2013) formado por especialistas en sociología, educación y psicología, procedentes de universidades de dentro y fuera de España y con una amplia experiencia en este tipo de validaciones. Se les solicitó su valoración respecto a la claridad, suficiencia y coherencia de los ítems mediante una escala Likert sobre 5 puntos (siendo 1 muy bajo, 2 bajo, 3 regular, 4 alto y 5 muy alto), y mediante una valoración abierta sobre la relevancia para la dimensión objeto de estudio (Matheus Marín, et al., 2018). En función de las respuestas de los expertos, el cuestionario fue revisado, aplicando las sugerencias y contenidos sugeridos en el proceso de validación. Algunos ítems fueron reformulados, mientras que otros se eliminaron por ser considerados incongruentes. Finalmente, se envió el cuestionario de nuevo a los expertos con las modificaciones oportunas, siendo devuelto con la consideración de aceptado.

En una segunda fase, se procedió a un análisis de fiabilidad del cuestionario definitivo, utilizando para ello el Alpha de Cronbach con el fin de medir la consistencia interna de las variables del estudio, pues un valor alto de α indica que está midiendo un mismo constructo. En nuestra muestra arrojó un valor de $\alpha=.897$. Al ser mayor que .8 se considera alto, y por lo tanto un valor de consistencia aceptable (George y Mallery, 2003; Rodríguez Rodríguez y Reguant Álvarez, 2020).

El análisis estadístico se llevó a cabo con SPSS (versión 26). En esta parte cuantitativa se realizaron análisis descriptivos univariantes para las variables escala y análisis de frecuencias para las variables categóricas. Para conocer si existían diferencias significativas entre los grupos de estudio también se han realizado Análisis de la Varianza (ANOVA).

A partir de los datos obtenidos en el cuestionario, se diseñó un guion semiestructurado que sirvió de base para la realización de las entrevistas en profundidad formado por 27 preguntas abiertas (Díaz-Bravo, et al., 2013), distribuidas en 5 áreas:

1. Metodología educativa: ¿En qué medida la conectividad ha supuesto un problema para ti?; ¿Hasta qué punto te han parecido adecuados los métodos docentes empleados durante la situación de excepcionalidad?; ¿Cuál crees que sería el método adecuado?; ¿Qué hace que las clases online sean las más valoradas?; ¿Qué

aporta la clase virtual que no proporcionen las demás opciones de docencia online?; ¿Qué herramientas de la nube conoces?; ¿En qué medida valoras las clases presenciales frente a las online en la transmisión de contenidos, cuestiones técnicas, cuestiones personales de relación discente/profesor?

2. Evaluación: ¿Consideras más adecuada la evaluación continua en un tipo de formación no presencial que una prueba final? ¿Por qué?; ¿En qué medida una evaluación continua valora adecuadamente los conocimientos adquiridos?; ¿Cuál de los procedimientos de evaluación en la docencia online consideras que distingue mejor las calificaciones de los estudiantes, pensando especialmente en el logro de calificaciones altas (para becas, matrículas, etc.)?; ¿En qué consiste una evaluación por pares y cómo valoras este tipo de evaluación?; ¿Hasta qué punto consideras que todas las asignaturas que has cursado este cuatrimestre deben y pueden evaluarse con el mismo método?; ¿En qué grado te genera incertidumbre que haya diferentes sistemas de evaluación?
3. Planificación docente: ¿Hasta qué punto los cambios que se están produciendo en la docencia continuarán en el tiempo?; ¿En qué medida la enseñanza en el futuro será presencial, semipresencial u online?; ¿En qué niveles educativos se producirán los cambios más importantes? ¿Por qué?; ¿Qué grado de optimismo tienes en relación al futuro de la educación?; ¿Cómo crees que deberían ser los grados universitarios en el futuro?; ¿Por qué crees que no se adquieren las competencias digitales necesarias para desenvolverse en un entorno de enseñanza no presencial?; ¿Qué formación consideras necesaria para los docentes que se enfrentan a este tipo de situaciones de enseñanza no presencial?; ¿Consideras que la universidad de hoy lo está ofreciendo?; ¿Cómo piensas que van a cambiar las relaciones entre los diferentes actores que participan en la educación (maestro-alumno; alumno-alumno; padres-alumnos)?
4. Social: ¿Qué grado de optimismo te generan los posibles cambios sociales, culturales, que se pueden dar con motivo de la situación generada a partir del COVID-19?; ¿Estamos preparados para los cambios que se puedan dar?; ¿En qué medida los cambios pueden generar formas de control en el ámbito educativo?

5. Psicológico: ¿Con qué recursos de apoyo o apoyo psicológico deberían contar los estudiantes de la Universidad?; ¿Y el alumnado de otros niveles educativos, como Ed. Primaria?; En la situación actual, ¿qué papel deberían desempeñar las tutorías?; ¿Cómo se están produciendo estas?

De modo que permitieran comprender mejor la visión de los estudiantes ante esta situación, se alcanzó la saturación teórica con las entrevistas, puesto que, como dice Vallés (2009) la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación. Esto es, “nuevas entrevistas [...] no añaden nada relevante a lo conocido” (p. 68).

En función de las respuestas aportadas por los participantes, se elaboró otro guion semiestructurado para realizar los focus group para profundizar aún más en la opinión de los grupos de referencia. Las entrevistas grupales estaban formadas por

- a) ¿Cómo ha afectado el cambio de actividad docente presencial a virtual?
- b) ¿Qué competencias/habilidades trabajáis más o menos en comparación con la docencia presencial?
- c) ¿Qué aspectos, actitudes, recursos..., online son las más valoradas por los estudiantes?
- d) ¿Cuáles serían vuestras consideraciones u objetivos principales en una situación de actividad docente no presencial?
- e) ¿Cuáles de los cambios que se han dado durante este periodo de docencia creéis que van a mantener durante los próximos años?
- f) ¿Creéis que a vosotros y vuestros compañeros os ha afectado psicológicamente el confinamiento?
- g) ¿Qué cambios creéis que se van a mantener a medio o largo plazo (en la Universidad o en otros niveles)?
- h) ¿Cuáles de los producidos creéis que han mejorado la docencia?

La recogida de datos se realizó durante el mes de junio de 2020. Dos de los investigadores del Grupo de Investigación Reconocido TransRealLab se encargaron de realizar tanto las entrevistas en profundidad como los Focus Group, todo ello gracias a la utilización de aplicaciones de videoconferencias en sesiones grabadas con el permiso de los participantes, siendo posteriormente transcritas y analizadas por el equipo de investigación. Los datos de las entrevistas y de los focus group

aparecerán codificados a lo largo del texto con la siguiente lectura: [Entrevista, n°] y [F.G. n°- Estudiante, n°], manteniendo así el anonimato de los discentes.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En función de los datos obtenidos, se observa que la mayoría del alumnado consultado manifiesta que la docencia online en ningún caso iba a sustituir a la enseñanza presencial (figura1). Para poder explicar esta valoración, se analizaron otros aspectos que, en cierto modo, también lo advierten, como la transmisión de conocimientos y formación en competencias a través de la enseñanza virtual ad hoc, motivada por la situación extraordinaria producto del COVID-19. De alguna forma, ciertas situaciones y realidades pueden haber condicionado esta opinión entre ambas tipologías de enseñanza.

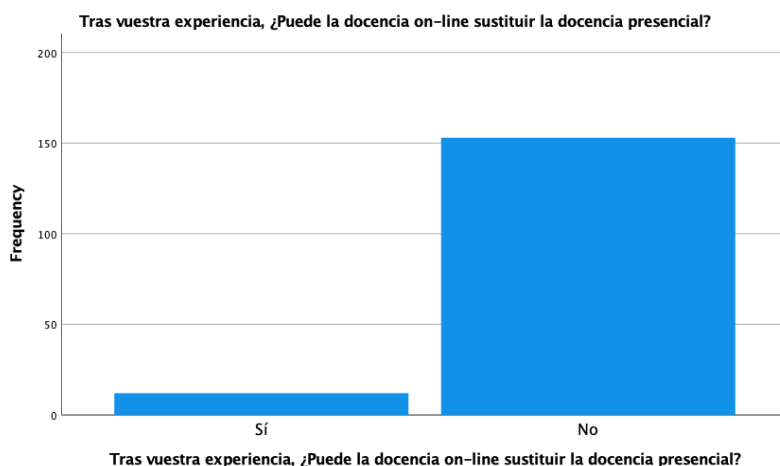


Figura 1. ¿Puede la docencia on-line sustituir la docencia presencial?

Respecto al horizonte temporal de los cambios en la metodología educativa para conectar las posibilidades de sustitución de la docencia presencial por la online en el corto, medio o largo plazo, y la capacidad real para sustituirla que percibe el alumnado, los resultados señalaron que los cambios permanecerían solo durante los cursos 2019-2020 o 2020-2021, mientras un pequeño número de estudiantes consideraron que los

cambios metodológicos introducidos por el COVID-19 se mantendrían a largo plazo, más allá de ese horizonte temporal (figura 2).

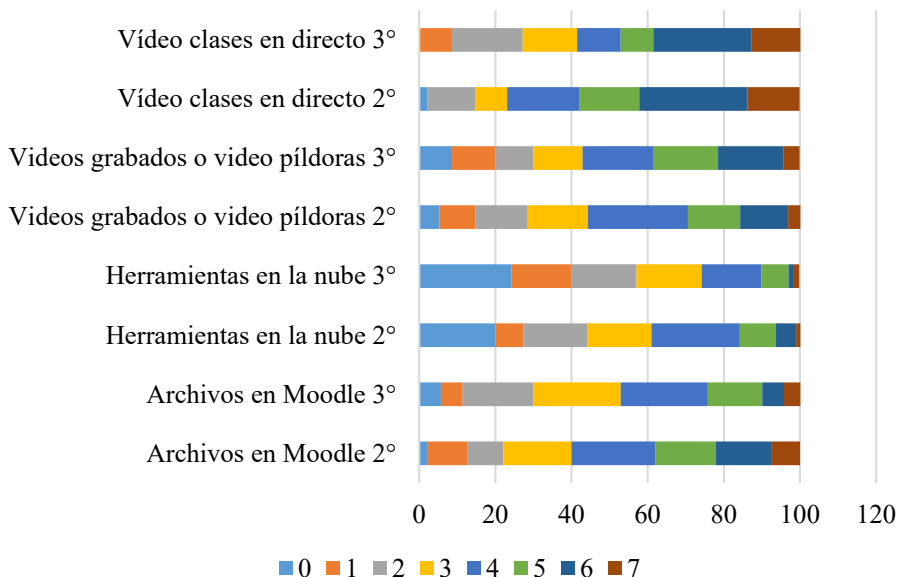


Figura 2. Valoración de las herramientas para la adquisición de los contenidos de aprendizaje en la enseñanza virtual.

Ante este escenario futuro, los alumnos manifestaron que la formación online sería incapaz de remplazar con éxito a la docencia presencial, lo cual conllevaría carencias formativas en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de competencias. Estas dos últimas variables no están correlacionadas, es decir, para el alumnado, que se den cambios o no a largo plazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no dependerá de la capacidad de las metodologías online de sustituir a la presencial, sino de que estos cambios se den, aunque estas metodologías no sean eficaces.

Cabe señalar por último que un grupo mínimo de encuestados pensaba que en ningún caso se darían cambios en las metodologías formativas. Este grupo de personas es bastante significativo y podríamos definirlo como “especialmente fatalista”, lo que se ve reflejado en varios de los cruces que se han realizado durante el estudio. Uno de los más claros es el Análisis de la Varianza (ANOVA) (tabla 1) entre esta variable de cambios en el medio-largo plazo y la valoración de las video-clases síncronas a través de aplicaciones virtuales, metodología preferida para la mayoría del

alumnado. Este grupo presenta valoraciones significativamente menores hacia las video-clases y forma un grupo homogéneo de pensamiento contra los que creen que los cambios se alargaran en el tiempo.

ANOVA Vídeo clases en directo (Webex, Skype, Blackboard) / Horizonte temporal de los cambios metodológicos			Scheffe		
	N	Media	¿Piensas que se van a producir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje?	Subconjunto para alfa = 0.05	
				1	2
Definitivamente	47	6,5957	Definitivamente		6,5957
Durante el próximo curso 2020-21	65	6,6813	Durante el próximo curso 2020-21		6,6813
Solo hasta final de 2020	45	6,3492	Solo hasta final de 2020		6,3492
En ningún caso	8	3,9286	En ningún caso	3,9286	
Total	165	6,4329	Sig.	1,000	0,975
ANOVA					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	55,746	3	18,582	2,746	0,045
Dentro de grupos	1089,659	161	6,768		
Total	1145,405	164			

Tabla 1. Análisis ANOVA Vídeo clases síncronas (Webex, Skype, Blackboard) / Horizonte temporal de los cambios metodológicos.

Este grupo de estudiantes que pensaba que no se iban a producir cambios en las metodologías docentes valoraba las clases virtuales entre 2,4 y 2,8 puntos sobre 10, menos que el resto de los grupos, una diferencia significativa según se puede observar en la prueba de Scheffe. Este grupo particularmente pesimista aparece representado homogéneamente en varias de las variables estudiadas, mostrando un claro rechazo por las metodologías docentes online y negando cualquier escenario futuro de cambio. Por lo tanto, los resultados del ANOVA nos muestran que existía una relación entre el rechazo a las metodologías docentes on line, incluso las que funcionan de manera síncrona, y la percepción del tiempo de duración de los cambios.

Respecto a los métodos docentes empleados en el confinamiento, como pone de relieve la tabla cruzada (tabla 2), no eran los adecuados. Los estudiantes valoraron, sobre este tipo de programas formativos presenciales, que no percibían un cambio en el formato de la docencia durante el confinamiento. A esto se sumarían otras razones como respuesta a esa percepción deseada o impuesta por la marcha de los acontecimientos, que no veían en la transformación de la docencia presencial en online.

¿Te han parecido adecuados los métodos docentes utilizados en la situación excepcional provocada por la COVID-19? Crosstabulation

¿Te han parecido adecuados los métodos
docentes utilizados en la situación
excepcional provocada por la COVID-
19?

			Muy adecuado	Bastante adecuado	Poco adecuado
Programa de Estudios	Ed. Primaria	Count	2	26	57
		Expected Count	1.8	26.5	59.4
	Programa de Estudios Conjunto (EP+EI)	Count	1	19	44
		Expected Count	1.2	18.5	41.6
	Total		3	45	101

Expected Count	3.0	45.0	101.0
----------------	-----	------	-------

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.062 ^a	3	.560
Likelihood Ratio	2.173	3	.537
Linear-by-Linear Association	.415	1	.519
N of Valid Cases	165		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.24.

Tabla 2. Adecuación de los métodos docentes a la docencia online / Programa de estudios

Según los resultados del análisis cualitativo, este grupo se componía principalmente de personas que, aunque no les resultaba una buena metodología educativa, creían que poco más se podía hacer dadas las circunstancias.

Con el fin de tener más instrumentos de análisis de la situación generada, se preguntó a los estudiantes sobre su valoración respecto a los recursos empleados en el proceso de aprendizaje. Los estadísticos de la prueba única muestran el promedio de los alumnos, indicándonos cuál de las herramientas estaba mejor y peor valorada, en una escala de 0 a 7, siendo 0 lo más bajo y 7 la puntuación más alta. Para poder comprender mejor la selección se realizó también un cruce entre la variable cursos y, a continuación, se cruzó la variable cursos por valoración de las herramientas para adquirir los contenidos de aprendizaje en la enseñanza virtual.

En función de las medias (Tabla 3), lo más valorado fueron las clases en directo con una puntuación media de 4.5 sobre 7 mediante cualquier plataforma de conexión (Webex, Skype, etc.). Respecto a los datos por

cursos (2° o 3°), eran en las puntuaciones máximas de 6 y 7 donde se concentraban los porcentajes más altos. Con respecto a las preferencias de las otras herramientas, estas variaban sustancialmente dependiendo del curso de los estudiantes.

	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Archivos en Moodle (.doc .pdf)	165	3,68	1,770	,138
Herramientas en la nube	165	2,48	1,840	,143
Videos grabados o video píldoras	165	3,59	1,881	,146
Vídeo clases en directo	165	4,50	1,850	,144

Tabla 3. Estadísticas de prueba de muestra única.

El segundo recurso más valorado fueron los archivos en Moodle con una puntuación media de 3.68 sobre 7 pero si uno se detiene en él, se observa que son los estudiantes de 2° quienes lo situaban entre las valoraciones 4 y 6, mientras que los de 3° preferían las píldoras, situándolas en su valoración entre 4 y 6. La nube era la herramienta peor valorada con una puntuación de 2.48, aspecto en el que coincidían ambos cursos, donde sus principales puntuaciones se ubicaban entre 0 y 2 que correspondían con las valoraciones más bajas.

Respecto a las aportaciones obtenidas de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión, se extraen una serie de percepciones muy significativas. En primer lugar, se observa que los estudiantes presentaban problemas para subir documentos a la nube porque no estaban familiarizados con ello o desconocía, incluso, qué era la nube. En segundo lugar, que la conexión en directo fuera lo más valorado se debía a que era lo más cercano a la docencia presencial. A este respecto, algunos estudiantes indicaron que, si el siguiente curso no se pudiera iniciar en modo presencial, valorarían la posibilidad de abandonar los estudios por un año o matricularse en una universidad a distancia.

Otro de los aspectos a resaltar es la interacción que existe entre los estudiantes y los docentes, ya que en el resto de herramientas no se

producía esa acción de complicidad y respuesta inmediata. Así, en las entrevistas en profundidad se observaron comentarios como:

Yo creo que este método es más frío, al final, la mayor parte de las reuniones que hacemos no nos vemos, y eso, pues, perdemos el lenguaje corporal. Perdemos gran parte de esa comunicación no verbal y, por supuesto, pues también perdemos cercanía... es más impersonal, más distanciado, a lo mejor la relación alumno-profesor no es igual [Entrevista, 5].

A pesar de la valoración positiva de sincronicidad de las clases virtuales, consideraban que la docencia online no transmitía adecuadamente los contenidos, lo que refleja un rechazo hacia este tipo de metodologías docentes. Aun así, en todos los casos eran mayoritarias. Cuando se establecían comparaciones con la docencia presencial las opiniones iban en la misma dirección. A este respecto, ni un solo discente encuestado consideraba que la docencia online transmitiera mucho mejor o bastante mejor los contenidos que la presencial, y, únicamente, un pequeño grupo pensaba que lo hacían de una manera similar. Se debe tener en cuenta que el estudio comprende un tipo de alumnado que ha elegido un modelo presencial al tratarse de grados que conllevan presencialidad.

Esto pone de manifiesto que, mayoritariamente, los estudiantes consultados no consideraban la educación online como un medio adecuado para la enseñanza. En cambio, sí lo percibían como un recurso de apoyo para el aprendizaje, como así se indicó en algunas de las entrevistas en profundidad realizadas para el estudio. En este sentido, muchos de los participantes concebían la enseñanza online como una opción apropiada para personas que están trabajando o que tienen dificultades para asistir asiduamente a las clases.

La formación online sigue siendo considerada a menudo como un recurso minoritario en la enseñanza superior, aunque gana terreno progresivamente. Un estudio del Foro Económico Mundial en 2019 (WEF) señaló que el 77% de los jóvenes del mundo afirmaban poseer algún título o certificado de cursos online. El crecimiento en formación MOOC ha ido en aumentando, hasta situarse en niveles muy altos. Según el informe del Global Online Education Market: Forecasts from 2018 to 2023 (2018), este tipo de enseñanza se incrementará en los próximos años en un 10,26%. Como indica Ruiz Bolívar (2015) respecto a los MOOC, estos se presentan como un modelo educativo emergente propio de la sociedad de la información y el conocimiento que no ha sido creado para sustituir la

universidad tradicional, sino como una opción formativa innovadora que complementará la tarea educativa de la universidad en un sistema de educación permanente. (p. 14)

A pesar de este avance, nadie duda de que la educación presencial seguirá estando activa. No obstante, tal como afirmaron varios estudiantes en los grupos de discusión del estudio, su formación necesitaba de docentes que guiaran los pasos del proceso de enseñanza:

Yo creo que es un grado, el de Educación, que se debe hacer presencial, tú no puedes aprender ciertas cosas a través de una metodología online, es imposible porque necesitas interacción con tus compañeros y con el resto de profesores» [F.G.1 - Estudiante, 6].

Aunque la docencia puede ser virtual, los estudiantes manifestaron su predilección por la docencia presencial, por la interacción y la cercanía con profesores y compañeros, etc.,

somos seres sociales y al estar solos pues dificulta esa interacción, entonces, es un trato más impersonal el que tenemos tanto entre profesores y alumnos» [F.G.2 - Estudiante, 3].

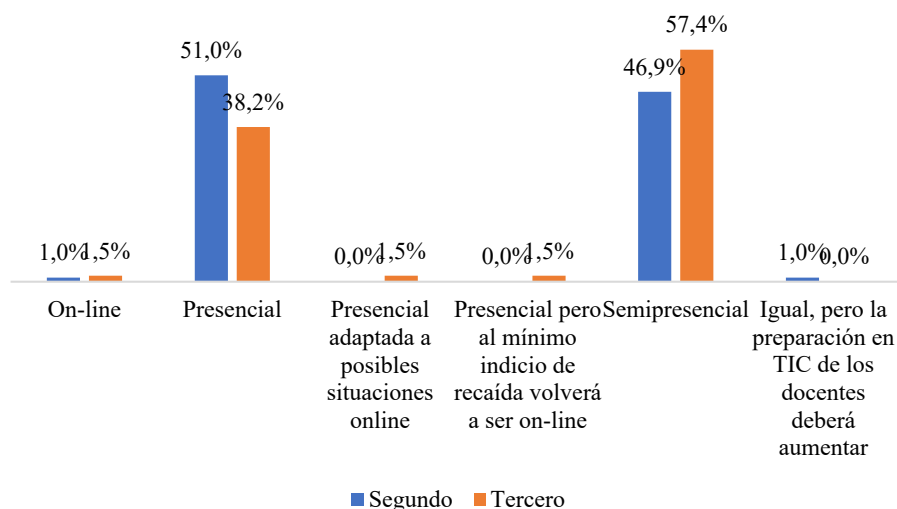


Figura 3. Después de la experiencia como alumno tras el COVID-19 cómo perciben los estudiantes la docencia en los próximos años.

Los alumnos consultados no percibían demasiados cambios respecto a la docencia universitaria después del COVID-19 (figura 3). La prueba de Chi-cuadrado de Pearson nos dice que $X^2 = 6,427$, $gl = 10$, $p = .778$, no se

puede rechazar la H_0 , por lo tanto, las proporciones de los estudiantes de los diferentes niveles y cambios de la docencia no difieren entre sí.

Lo que se puede indicar, es que las entre ellos, aparecen pequeñas diferencias dependiendo del curso y la presencialidad y semi-presencialidad. En el caso de segundo, sus estudiantes consideraban que sería más semipresencial (46,9%) frente a presencial (51,0%). El alumnado de tercer curso entendía que sería semipresencial (57,4%) mientras presencial (38,2%). Aunque sea reiterativo, esto se encuentra enlazado con dos cuestiones fundamentales, por un lado, la necesidad de tener un responsable que los guíe, oriente y acompañe en el proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, por las herramientas de aprendizaje empleadas y su bajo nivel de competencias en materia tecnológica.

Estos estudiantes consideraban que se iba a producir algún cambio en la enseñanza/aprendizaje: en los ítems anteriores se observa, sin embargo, que aparecen divergencias en cuanto a la perdurabilidad de las transformaciones que sufrirá el modelo aprendizaje/enseñanza. Tal y como muestra la figura 4 (grafico extraído de la tabla cruzada), los cambios son percibidos de manera diferente entre los estudiantes de los diferentes cursos: para los estudiantes de segundo estos cambios se extenderían hasta el curso 20/21, mientras que los de tercero presentaban dos opciones: definitivamente y durante el curso 20/21.

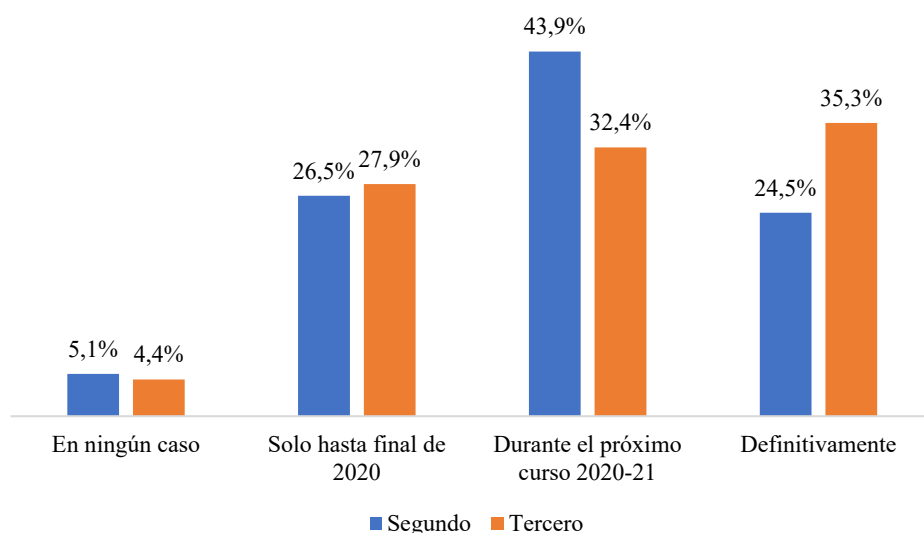


Figura 4. ¿Cómo consideras que serán los cambios introducidos por el COVID-19?

Otro de los aspectos que las universidades se han visto obligadas a cambiar por la situación de excepcionalidad han sido las metodologías de evaluación de los contenidos y de las competencias adquiridas durante el curso. Ante la incertidumbre de que la presencialidad no se volviera a retomar o, en el caso de hacerlo, no se pudieran realizar los exámenes presencialmente en las condiciones de seguridad exigidas, se puso a disposición del profesorado una amplia gama de posibilidades de evaluación online.

Siguiendo las recomendaciones de la Universidad, cada docente eligió la metodología evaluadora que mejor se ajustara a los contenidos y competencias a evaluar, transmitiéndose a los alumnos en forma de adendas a las guías docentes de cada asignatura. Las pruebas que conllevaran un examen final de carácter síncrono encontró el rechazo mayoritario de los estudiantes, mientras que la evaluación continua fue respaldada por la mayoría de estos. Por su parte, tan solo un pequeño grupo señaló que podría aceptar una evaluación mediante cuestionarios de autoevaluación.

Con el fin de conocer dónde pensaban los estudiantes que se iban a producir estos cambios, se les facilitó un conjunto de cinco preguntas que debían valorar del 1 al 5. Las opiniones resultantes fueron bastante negativas, pues entendían que estas transformaciones iban en detrimento del proceso de enseñanza y aprendizaje (tabla 4). Los estudiantes consideraban que la enseñanza iba a ser menos personalizada (3.44 de media), menos creativa (3.18), menos interactiva en la relación docente/estudiante (3.39), puesto que no es lo mismo el encuentro físico que el virtual, la formación profundizaría menos en los contenidos (3.50) y menos experiencial o práctica en todas sus dimensiones (3.62), ya sea en los centros educativos o en la propia universidad, serían muy inferiores a las desarrolladas en periodos académicos anteriores. Aspecto que consideraban fundamental en la adquisición de una buena formación.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv. Desviación
Enseñanza más personalizada/Enseñanza menos personalizada	165	3,44	1,475
Aprendizaje más creativo/Aprendizaje menos creativo	165	3,18	1,458
Más interactividad profesor-alumno/Menos interactividad profesor-alumno	165	3,39	1,572
Más profundización en los contenidos/Menos profundización en los contenidos	165	3,50	1,434
Más Experiencialidad/Menos Experiencialidad	165	3,62	1,487
N válido (por lista)	165		

Tabla 4. Estadísticos de prueba de muestra única.

Para concluir, se les preguntó en qué medida la formación virtual recibida durante el confinamiento les capacitaba como futuros profesionales de la educación, respecto a tres cuestiones fundamentales: la planificación docente, la capacidad para el desempeño de la actividad educativa y la evaluación de la adquisición de competencias. Siguiendo una escala de Likert en términos de mucho, bastante, poco o nada, el 38,2% de los estudiantes consideraba que habían aprendido algo, el 20% bastante

y el 27,3% que poco. En cuanto al desempeño de la actividad docente, los alumnos iban en la misma dirección, el 38,8% señaló que algo, el 20% bastante y un 26,7% poco. En lo referente a la capacidad para evaluar la adquisición de competencias de los estudiantes, seguían en la misma línea, pero con porcentajes aún más negativos. Así, el 36,4% consideraba que algo, en cambio, aumentaron los que creían que había sido poco, al ascender al 28,5%, y solo el 16,4% manifestó que bastante.

CONCLUSIONES

Los estudiantes consideraban que el sistema de enseñanza desarrollado durante el confinamiento no había sido el adecuado dado que la Universidad no estaba preparada para este cambio y no contaba con las herramientas adecuadas para un modelo de enseñanza virtual en todas sus dimensiones. Además, algunos docentes no presentaban las competencias necesarias en las TIC para desarrollar este tipo de formación no presencial. A pesar de que el alumnado dominaba los entornos digitales propios de su generación, en su puesta en práctica se demostró que en realidad no era así. Si bien manejaban las redes sociales o las aplicaciones de sus Smartphone de manera habitual, estas habilidades no se correspondían en ese momento con las herramientas propias de la enseñanza formal.

Los estudiantes consideraban que los métodos docentes no habían sido los más adecuados para esa situación especial. Cada profesor había recurrido a métodos diferentes y algunos habían mantenido una metodología similar a la utilizada en las clases presenciales. Aunque los estudiantes comprendían que la situación también había sido difícil para los docentes, en opinión del alumnado estos no se habían adaptado adecuadamente a las necesidades de esta nueva realidad.

El alumnado manifestó reiteradamente su temor al cambio de modelo educativo, es decir, al paso de un modelo presencial a otro virtual. En cierto modo esto se debía a su debilidad o desconocimiento de las herramientas tecnológicas necesarias, pero también a la necesidad de tener un mentor que los guiase y los encauzase durante el proceso de enseñanza. Los estudiantes se habían visto desbordados, en cuanto a que habían tenido que confeccionarse su propio material de aprendizaje tras el suministro de información por los docentes.

No percibían que la enseñanza universitaria fuera a pasar de una de carácter presencial a otra virtual. En todo caso, consideraban que pudiera

avanzar a una enseñanza semipresencial en algunos casos, pero en general volvería a ser presencial.

La mayoría de los estudiantes rechazaba cualquier tipo de evaluación finalista mientras continuase esa situación, considerando, además, que esas pruebas no recogían realmente el trabajo realizado en las circunstancias especiales motivadas por el confinamiento. Entendían que la evaluación mediante exámenes no desvelaba suficientemente los conocimientos y la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que era una manera de control y de calificación en un momento puntual, en lugar de valorar el esfuerzo y la evolución del aprendizaje en los educandos. La investigación puso de relieve que los estudiantes tenían un importante “miedo escénico” a cualquier tipo de evaluación oral, ya fuera presencial, virtual o a través de cualquier tipo de exposición pública. Así lo indicaba el 70% de los consultados, y lo manifestaban tanto en las entrevistas como en los focus groups.

Los universitarios consideraban que la enseñanza online no era el medio educativo adecuado, teniendo siempre presente el temor a la falta de un tutor/orientador presencial, porque no transmitía los contenidos con la misma profundidad, capacidad y calidad que lo hacía la enseñanza presencial. Pero también veían un factor negativo ante la falta de contacto físico, que les haría, además, ser menos creativos.

Esto puso de relieve la necesidad de un cambio en todas las dimensiones de la enseñanza universitaria, para adaptarlo a las nuevas demandas y necesidades de la enseñanza virtual, tanto en contenidos, tecnologías, procedimientos y competencias de docentes y estudiantes para la enseñanza del futuro, que vendrá asistida por una formación online en muchas de sus ofertas.

En definitiva, los estudiantes pensaban que la educación online perjudicaba la calidad del modelo presencial y percibían que la universidad no estaba preparada para la enseñanza virtual, principalmente por falta de medios y de formación del profesorado en los nuevos entornos digitales. Consideraban que habían tenido que hacer frente a un modelo de aprendizaje online improvisado y que había sido una experiencia nada enriquecedora, más bien lo valoraban negativamente, apostando, claramente, por un modelo de enseñanza-aprendizaje presencial, para que todas las competencias de los futuros profesionales estuvieran cubiertas.

BIBLIOGRAFÍA

Alvar, Carlos y José Manuel Lucía Megías (2002), *Diccionario filológico de literatura medieval española*, Madrid, Castalia.

Anderson, N. (2000). Technology in Schools: Beyond the doomsters and boosters. *Enterprising Schools*, 1(8), 6-12.

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., & San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>

Arras-Vota, A. M., Gutiérrez-Diez, M. C. y Bordas-Beltrán, J. L. (2016). Escenarios de aprendizaje y satisfacción estudiantil en posgrado virtual 2010, 2014 y 2015. *Apertura*, 9(1), 110-125. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.918>

Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.

Cervantes, Miguel de (1998), *Don Quijote de la Mancha*, ed. Francisco Rico, Barcelona, Instituto Cervantes y Editorial Crítica.

Chaves Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.2241>

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, Ch., Barron, B. & Osher., D. (2020) Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dmitriyeva, Y. Y., Demtsura, S. S. Lebedeva, T. N., Shefer, O. R., Mikhailov, V. A., Mikhailova, V. V., & Sannikova S. V. (2020). Features of modern distance learning for students. *Revista Espacios*, 41(48). 16-27. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p02>
- Donnelly, R. y Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics*, 77, 145-153. <https://orcid.org/0000-0002-4939-3568>
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R. y Reig-Ferrer, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 167-181. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.12>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Pearson Education.
- Gómez Canseco, Luis y Sevilla Arroyo, Florencio (2006), “Apostillas y enmiendas a la edición de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Alonso Fernández de Avellaneda”, en *Etiópicas*, 2, pp. 8-14, http://www.uhu.es/revista.etiopicas/num/02/art_2_2.pdf (3-2-2014).
- González, T., de la Rubia, M., Hincz, K., Lopez, M. C., Subirats, L., Fort, S. & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement in

- students' performance in higher education. *PLoS ONE*, 15(10)
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Han, F. & Ellis, R. (2020). Personalised learning networks in the university blended learning context. [Redes de aprendizaje personalizadas en contextos universitarios de aprendizaje semipresencial]. *Comunicar*, 62, 19-30. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-02>
- Juca Maldonado, F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/312/309>
- Kierzyk T. & Pólkowski Z. (2021). Transformation of Higher Educational Institutions from Distance Learning to the E-Learning 5.0: An Analysis. En: A. Khanna, D. Gupta, Z. Pólkowski, S. Bhattacharyya & O. Castillo (Eds.), *Data Analytics and Management. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, vol. 54. Springer.
- Kuimova, M., Kiyanitsyna, A. & Truntyagin, A. (2016). E-Learning as a Means to Improve the Quality of Higher Education. *SHS Web of Conferences*, 28, 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801129>
- Lafuente Ibáñez, C. y Marín Egoscozabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista escuela de administración de negocios*, 64, 5-18.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>
- Leguey, S., Leguey, S. y Matosas, L. (2018). De qué depende la satisfacción del alumnado con la actividad docente. *Revista Espacios*, 39(17).
<http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p13.pdf>
- Matheus Marín, A. C., Romero López, R., y Parroquín Amaya, P. C. (2018). Validación por expertos de un instrumento para la identificación de Habilidades y Competencias de un profesional en el área de Logística. *Cultura Científica Y Tecnológica*, 63(14) 227-238.
<http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/2206>

- Montenegro Ordoñez, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.
- Palvia, Sh., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S., (2018) Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233-241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Paricio Royo, K. (2017) El estudiante como cliente un cambio de paradigma en la educación superior. *Debats: Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 41-55. <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.4>
- Pérez Cusó, F. J., Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Peralta, M. y Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea, S.A.
- Report on the implementation of the Strategic Plan and the activities of the Union for 2018-2019 (ITU Annual Progress Report) (2019). <https://www.itu.int/en/annual-report-2018/Pages/default.aspx>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A. y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. <https://doi.org/10.22430/22565337.731>
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rudestam, K. E. & Schoenholtz-Read, J. (2009). *Handbook of online learning*. Sage Publications.

- Ruiz Bolívar, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Apertura*, 7(2), 110-131. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/689/502>
- Sáez López, J. M., Domínguez Garrido, C. y Mendoza Castillo, V. (2014). Valoración de los obstáculos, ventajas y prácticas del e-learning: un estudio de caso en Universidades Iberoamericanas. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 195-220. <https://doi.org/10.6018/j/202221>
- Sepúlveda, M. E. y Benavides, G. (2017). La comunicación en la educación virtual y los desafíos de la relación docente estudiante. *Virtu@lmente*, 4(1), 96-109. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v4.n1.2016.1524>
- Surdez, E. G., Sandoval, M. C. y Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Traver, J. A. y García López, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). <http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.html>
- Twigg, C. (2001). Innovations in online learning: Moving beyond the no significant difference. Pew Learning & Technology Program.
- Vallés, M. S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Raalte, L. y Boulay, R. (2013). Designing and Evaluating a Scientific Training Program and Virtual Learning Materials. *The international journal of design education*, 7(2), 1-10. <https://doi.org/10.18848/2325-128x/cgp/v07i02/38439>
- Weidlich, J. y Bastiaens, T. J. (2018). Technology matters - The impact of transactional distance on satisfaction in online distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 222-242. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3417>