



# DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES ENMARCADAS EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Martínez Lirola<sup>1</sup>

## Resumen

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta didáctica enmarcada en la educación para la ciudadanía global (ECG) y la educación para el desarrollo (ED) en una asignatura de lengua inglesa en la enseñanza universitaria. Se describirán dichas actividades, se establecerán relaciones entre ellas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y se precisarán las principales competencias sociales que con ellas adquiere el alumnado, entre las que destacan la comunicación, la cooperación y la empatía. La metodología ha seguido un modelo cualitativo-descriptivo. Además, se preparó y aplicó una encuesta anónima con el fin de obtener datos cuantitativos y medir la eficacia de las actividades enmarcadas en la ECG y la ED que el alumnado había realizado en el cuatrimestre. Los resultados de la encuesta indican que los/as participantes valoran que se emplearan los enfoques pedagógicos que proponen la ECG y la ED en la educación superior.

**Palabras clave:** *Educación para la Ciudadanía Global (ECG); Educación para el Desarrollo (ED); Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Competencias Sociales; Aprendizaje Cooperativo; Enseñanza Universitaria.*

## 1. Introducción

La Universidad del siglo XXI tiene que dar respuesta a las demandas sociales y ofrecer al estudiantado una formación que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos. Por tanto, se ha de ofrecer una formación integral que permita al alumnado no solo adquirir los conocimientos de su disciplina, sino también desarrollar el pensamiento crítico y competencias sociales que le sean de utilidad tanto para el mercado laboral. En este sentido, nos parece pertinente enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para

---

<sup>1</sup> Dra. en Filología Inglesa y Profesora Titular de la Universidad de Alicante. Profesora visitante en la Universidad de Sudáfrica (UNISA).

la Ciudadanía Global (ECG), la Educación para el Desarrollo (ED) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que Naciones Unidas propuso para el año 2030 (Naciones Unidas, 2015a, 2015b, 2015c). Dichos objetivos se relacionan claramente con la ECG y la ED, cuyo eje central es formar ciudadanía activa, consciente de los retos y las demandas sociales.

Una de las ideas fundamentales de la educación es contribuir a la transformación social y al empoderamiento de las personas. En este sentido, optar por la ECG y la ED favorece que el alumnado pueda profundizar en distintas realidades sociales y culturales, a la vez que toma conciencia de algunas desigualdades que es necesario mejorar tanto a nivel local como global, como por ejemplo las relacionadas con la raza y el género. Por consiguiente, este artículo concede importancia a las pedagogías críticas que deconstruyen las relaciones asimétricas de poder y tratan de visibilizar y dar la voz a las personas oprimidas o en situaciones de desigualdad. Nos interesa, por tanto, que los/as educandos profundicen en los postulados de la ECG y la ED y en realidades sociales/culturales diferentes para que puedan avanzar en su desarrollo no solo a nivel educativo sino también a nivel personal.

El objetivo fundamental de este artículo es presentar una propuesta educativa enmarcada en los ODS, en la ECG y la ED, que contribuya a trabajar con temas globales en el aula, así como a fomentar el pensamiento crítico del alumnado y su compromiso social. Es decir, se trata de una propuesta que favorece la formación integral al potenciar la adquisición de competencias además de la enseñanza de contenidos.

Los principios que postulan la ECG y la ED favorecen el avance como ciudadanía global debido a que en este enfoque concede importancia a profundizar en distintas situaciones de desigualdad social que padecen los seres humanos en distintos lugares. Consideramos que tomar conciencia sobre situaciones sociales en las que las personas son excluidas por razón de género, étnica, entre otras, en un entorno educativo puede contribuir a que las/os estudiantes asuman un compromiso activo en la transformación de un mundo mejor.

## **2. Marco teórico**

La ECG y la ED abordan distintos aspectos de la realidad y les presta atención desde una perspectiva tanto local como global. La propuesta de actividades que proponemos en este artículo apuesta por trabajar de manera transversal en actividades que potencien la ECG y la ED (Boni y Calabuig, 2017).

Siguiendo a Porto (2015, p. 21), los tres propósitos principales que se observan en la propuesta pedagógica de la ECG son los siguientes: 1) aumentar la responsabilidad social y moral de modo que se producen comportamientos sociales responsables; 2) implicarse con la comunidad de modo que se potencia el servicio comunitario y 3) formarse políticamente y aprender sobre las instituciones, así como sobre los problemas de la democracia.

De manera similar, la ED tiene entre sus objetivos fundamentales contribuir a la transformación social que lleve consigo avanzar en justicia y humanidad al dejar de lado la exclusión y la pobreza. Para ello la ED potencia el compromiso activo de las personas y la participación activa de la búsqueda de soluciones a los problemas del planeta, al promover valores relacionados con la justicia social y la solidaridad (Salinas, 2014).

El profesorado que enmarca sus prácticas docentes en la ECG y en la ED concede mucha importancia a que el estudiantado se forme como ciudadanía responsable, con capacidad para respetar las diferencias ya sean raciales, culturales, de género, y con un compromiso activo en la construcción de un mundo mejor (UNESCO, 2015a). Se trata de contribuir a que el alumnado sea más abierto a otras culturas, a otros puntos de vista y a otras maneras de hacer las cosas. Esto lleva consigo conceder importancia a la libertad y al respeto a la diversidad.

La ECG y la ED favorecen que se den respuestas a las demandas sociales gracias a establecer una relación entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. La ECG también potencia la justicia social, que puede ser definida, siguiendo a Lucio-Villegas (2015, p. 18), como: “la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad”.

Con el fin de profundizar en los principios de la ECG y de la ED en el aula es necesario utilizar materiales de temática social que ayuden a fomentar una conciencia crítica y social mientras se aprende. Se pretende que la ECG contribuya a que el alumnado desarrolle tanto un interés social global como su propia identidad como ser humano que se enmarca en un proceso de globalización y que, por tanto, ha de avanzar como ciudadanía cosmopolita sin perder de vista sus raíces y su cultura. En este sentido, este enfoque facilita que el estudiantado amplíe la mirada al reflexionar sobre distintos aspectos culturales y sociales, que quizás tengan poco que ver con los propios con el fin de formarse como ciudadanía global (Mesa, 2019), a la vez que se desarrollan “procesos de acción y de aprendizaje para construir otro mundo posible, más justo, solidario y sostenible” (Quintano Nieto, Ortega Gaité, Tejedor Mardomingo, y Ruiz Ruiz, 2019, p. 269).

Una idea fundamental en la ECG y en la ED es que conceden un papel central a las personas oprimidas y a las situaciones sociales que no favorecen su empoderamiento o inclusión en la sociedad. Dichos enfoques potencian el empoderamiento de los grupos sociales más desfavorecidos y para ello es importante potenciar los temas globales (*global issues*) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se profundiza en los retos que tiene la sociedad, como, por ejemplo, las violaciones de derechos humanos, los problemas ambientales, el racismo o la violencia de género. Para superar estos retos es necesario llevar a cabo cambios sociales. En este sentido, es importante reflexionar sobre las características de la sociedad actual, tal y como señala Lucio-Villegas (2015, pp. 14-15):

*“La situación social actual se caracteriza por el aumento de las desigualdades sociales, la pérdida de derechos de ciudadanía, el deterioro de los servicios públicos del entramado que conocemos como Estado del Bienestar. Frente a esto, me parece evidente que el concepto de oprimido/a sigue siendo un referente que permite analizar las injusticias sociales.”*

Estos enfoques educativos van más allá de los objetivos de aprendizaje pues amplían las posibilidades sociales y culturales del alumnado tanto dentro como fuera del aula. Así, la educación se entiende como un proceso de socialización en el que se aprenden conocimientos, destrezas y valores. Esto justifica que se traten temas relacionados con el medio ambiente, los derechos humanos, la interculturalidad, así como aspectos relacionados con la justicia social y económica. La diversidad de temas y aspectos que se engloban justifica

que la ECG también se denomine cosmopolita, multicultural, planetaria y/o virtual (Evans, Ingram, Macdonald, y Weber, 2009). Esto va unido a la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 (UNESCO, 2015b) donde el segundo objetivo estratégico es “empoderar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales, creativos y responsables” (p. 31).

La ED y la ECG se han trabajado en la enseñanza universitaria española gracias a los excelentes trabajos de profesorado comprometido con la transformación social y la construcción de un mundo mejor. En este sentido destacan los trabajos de Ortega Carpio, Sianes Castaño, y Cordón Pedregosa (2012), centrados en mostrar las posibilidades que la ED aporta al ejercicio de la docencia y la investigación universitaria desde las claves de la lucha contra la pobreza. Además, el libro *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*, editado por las/os mismas/os autoras/es en el año 2013, es una contribución importante pues presenta diversos ejemplos de buenas prácticas que se han llevado a cabo en la educación superior. Celorio y López de Munain (2012) también tratan cómo trabajar la ED en la universidad con el fin de que la educación superior tenga un carácter transformador. Los estudios coinciden en que la Universidad debe ser un lugar en el que se va más allá de la adquisición de conocimientos; en palabras de Coque Martínez, Ortega Carpio, y Sianes Castaño (2012, p. 90), se ha apostado por un modelo de Universidad entendida como “un espacio global formativo, que permita al ser humano un desarrollo crítico, científico y riguroso para la comprensión del mundo que le rodea”.

Tras habernos referido a la ECG y la ED, en este apartado también consideramos importante dedicar unos párrafos a los ODS, pues estos tienen un papel importante en la formación de una nueva ciudadanía global. Estos ODS surgen porque se observan “retos mundiales derivados de problemáticas ecológicas, económicas y sociales” (Dieste, Coma, y Blasco-Serrano, 2019, p. 98). Se trata de medidas para poner fin a la pobreza, contribuir a la mejora de la vida de las personas y garantizar la protección del planeta.

La Asamblea General de Naciones Unidas (2015a, 2015b, 2015c) propuso, en el año 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con el fin de avanzar en la construcción de un mundo mejor y trabajar por el desarrollo tanto en lo económico como en lo social o en lo medioambiental (Ocampo, 2015).

Los ODS favorecen la construcción de un mundo más justo, humano y sostenible (Acosta Torres y Aguilar Balderas, 2018; Medir, Heras, y Magin, 2016). Otra de las ideas cruciales en los ODS es hacer realidad los derechos humanos de todas las personas, empoderar a las mujeres y niñas, así como alcanzar la igualdad entre los géneros (Londoño-López, 2018; Martínez Lirola, 2020). En definitiva, se trata de ofrecer oportunidades para ponerse en el lugar de personas en situaciones desfavorecidas y de generar reflexiones que contribuyan a mejorar el planeta, como las relacionadas con el cambio climático o el estado del agua.

Vincular los ODS con los Derechos Humanos (DDHH) (vid. actividad tercera en sección 4) contribuye a que sean considerados como temas transversales que pueden tratarse en todas las disciplinas. En concreto, la aplicación de ambos en las aulas enfatiza que la educación es una herramienta fundamental para contribuir al desarrollo de todas las facetas de la persona y a la defensa de los DDHH (Prieto Andrés y Sierra Huedo, 2015). La Educación Basada en los Derechos Humanos (EBDH) parte de que todos los seres humanos son iguales y

deben tener los mismos derechos, de modo que no exista discriminación alguna y se concede importancia a la dignidad, tal y como señala Medina Rey (2015, p. 48):

*“(…) la dignidad de la persona – que implica que debe ser tratada como un fin en sí misma y nunca como un medio o instrumento – conlleva la necesidad de establecer unos límites al poder económico y defender unos derechos que garanticen unas condiciones mínimas dignas para la existencia humana”.*

Tanto los ODS como la ECG y la ED contribuyen a que el alumnado adquiera una visión global del mundo, a la vez que se asume un compromiso activo en la construcción de un mundo mejor. Se trata de promover la transformación integral de la sociedad por medio de la toma de conciencia y de compromisos activos que lleven consigo mejoras sociales (Murga-Menoyo, 2018). En definitiva, se trata de que el alumnado tome conciencia de su pertenencia a la comunidad y de que se desarrolle como ciudadanía global, tal y como señala la UNESCO (2015b, p. 11): “Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity”.

Finalmente, vamos a definir brevemente las competencias sociales pues se pretende potenciarlas con las actividades que se presentan en la sección 4. Bisquerra y Pérez (2007, p. 72) las definen como “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”. Tallón y Sikora (2011) incluyen las siguientes competencias dentro de las sociales: la comprensión de los otros, la conciencia política (hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. Este tipo de competencias son adecuadas para trabajar el respeto a las diferencias tanto en los grupos de trabajo de clase como las diferencias que se observen al contrastar la realidad propia con las de otras personas en distintos lugares del planeta.

### **3. Contexto, participantes y metodología**

Las actividades que se presentan en la sección siguiente se llevaron a la práctica en Lengua Inglesa V, una asignatura troncal del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. Se imparte en el primer cuatrimestre de tercer curso y su fin principal es trabajar las distintas destrezas en inglés para alcanzar un nivel avanzado. La asignatura se imparte durante cuatro horas semanales, de las cuales: una se dedica a la escritura académica, otra a la gramática y las otras dos a la destreza oral por medio del diseño y la participación del alumnado en presentaciones orales y debates cooperativos.

El alumnado ha estudiado inglés tanto en bachillerato como en los dos cursos anteriores de la carrera, y quiere dedicarse a dar clases de inglés o a trabajar en empresas traduciendo o interpretando, fundamentalmente. En el curso 2019-2020, hubo 91 personas matriculadas en la asignatura (70 mujeres y 21 hombres), de las cuales 16 obtuvieron una beca Erasmus y cursaron la asignatura en el extranjero, por lo que fueron 75 personas las que vinieron a clase y participaron en las actividades.

La metodología de este artículo es fundamentalmente cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio. Se presenta un estudio de caso que consiste en presentar una propuesta de actividades relacionados con los ODS. La profesora diseñó las actividades con el fin de trabajar con temas globales en la clase de inglés como

lengua extranjera. Además, se pretendía profundizar en los ODS con el fin de que el alumnado profundizara en realidades distintas de la propia y en la importancia que tienen los ODS para avanzar en la construcción de un mundo mejor. Al final del cuatrimestre se diseñó una encuesta para conocer la opinión del alumnado sobre determinados aspectos de la metodología empleada y de la temática de las actividades desarrolladas.

Con respecto a la metodología docente, la profesora diseñó distintas actividades enmarcadas en la ECG, la ED y los ODS con el fin de dotar a la asignatura de contenido social y de poder trabajar competencias sociales. La clase se dividió en distintos grupos cooperativos para que el alumnado trabajara con otras personas y pudiera lograr un objetivo común. También se optó por la cooperación para fomentar la interacción en los grupos y la adquisición de competencias sociales como la escucha activa, la comunicación o la cooperación en sí. El alumnado realizó las distintas actividades y, mientras tanto, la profesora tomó notas sobre el desarrollo de las mismas, así como de los logros alcanzados y de las dificultades alcanzadas.

#### **4. Propuesta de actividades y su relación con los ODS**

Las tres actividades que se presentan a continuación fomentan el aprendizaje basado en temas globales con el fin de que el alumnado avance en su formación como ciudadanía global. Todas las actividades son cooperativas, es decir, se ha de trabajar en colaboración para poder realizarlas. Se optó por presentar las actividades como preguntas con el fin de interpelar al alumnado.

##### **Actividad 1. ¿Cómo resolver problemas de disciplina en las aulas?**

La gran mayoría del alumnado matriculado en la asignatura Lengua Inglesa V quiere ser docente en el futuro. Por esta razón, la profesora seleccionó un video en el que se muestran problemas de disciplina en las aulas de un centro de enseñanza secundaria y cómo estos están vinculados con la pobreza y la exclusión del alumnado. Una vez visto el video, la profesora pidió al alumnado que anotara distintas formas para solucionar dichos problemas, los pusiera en común en pequeños grupos y tratara de llegar a un acuerdo sobre la manera más acertada para solucionar los problemas de disciplina dentro de las expuestas. Al hacerlo, surgieron discrepancias en los grupos porque no todo el alumnado coincidía en la medida que sería la más adecuada para solucionar conflictos en el aula.

Seguidamente, la profesora invitó al alumnado a participar en un debate en el que participó toda la clase sobre cómo resolver conflictos en el aula de forma eficaz. Les explicó algunas cuestiones básicas antes de empezar a debatir, por ejemplo, la importancia de escuchar a todas las partes implicadas, el empleo de una comunicación asertiva y la utilidad de buscar soluciones que beneficien a todas las partes afectadas. Al tener en cuenta estas ideas, la profesora observó que las/os estudiantes escuchaban a sus compañeras/os antes de expresar su opinión, mientras que en los debates realizados en los grupos había tendencia a interrumpir a otras personas.

Esta práctica pretende contribuir a introducir la importancia de la educación para la paz en la resolución de conflictos. Una vez que el alumnado compartió sus ideas, la profesora dialogó con las/os estudiantes sobre la importancia de entender los conflictos como oportunidades para crecer y aprender. Además, insistió en que el

diálogo juega un lugar fundamental en la resolución de conflictos pues ayuda a entender y respetar diferentes puntos de vista de un tema determinado a la vez que se promueve el pensamiento crítico (Kruger, 2012; Rothman y Sanderson, 2018). Se promueve también el empleo de lengua positiva para expresar la opinión personal, la escucha activa y el respeto a la diversidad de opiniones, entre otros.

### **Actividad 2. ¿Cómo integrar a las/os inmigrantes en la sociedad de acogida?**

El alumnado tenía que consultar distintos periódicos en inglés para observar el tipo de noticias relacionadas con la inmigración y el modo en que se representaba a los/as inmigrantes. Cada alumna/o seleccionó al menos dos noticias que debía poner en común en su grupo. En los grupos se analizaron las características del discurso escrito prestando especial atención al modo en que se hacía referencia a las personas que emigran, al empleo de oraciones activas o pasivas, a los adjetivos empleados, etc. También se analizaron las imágenes con el fin de sistematizar el modo en que se representan los/as inmigrantes en las fotografías y si se contribuía a su integración con el grupo mayoritario o, por el contrario, a su exclusión. Para ello, la profesora explicó el modelo de gramática visual propuesto por Kress y van Leeuwen (2006), prestando especial atención a los principios de composición.

Una vez que el alumnado había analizado distintas noticias en su grupo de trabajo, preparó un poster proponiendo formas de integración de las/os inmigrantes con el grupo mayoritario. La preparación de dicho poster tenía varios objetivos: trabajar la creatividad, utilizar vocabulario avanzado relacionado con la inmigración, emplear textos reales de la prensa, tomar decisiones sobre cómo organizar la información y poner en práctica los principios de composición de la gramática visual explicados en clase. Finalmente, dos personas de cada grupo explicaron al resto de la clase lo que habían tratado de comunicar con el poster y las conclusiones a las que habían llegado en lo relacionado con la representación de los inmigrantes en la prensa consultada.

### **Actividad 3. ¿Cómo ofrecer soluciones a violaciones de derechos humanos?**

Consideramos que los DDHH ocupan un lugar central en la formación de ciudadanía, de ahí que decidiéramos preparar una práctica relacionada con los mismos. Concurrimos con Fry (2015, p. 112) en que “Human rights education should be an integral part of citizenship and civics education which itself is a fundamental element of a genuine liberal education”.

La profesora dividió al alumnado en grupos y le pidió que anotara sus conocimientos sobre los DDHH, personas famosas destacadas en la defensa de los DDHH y vocabulario relacionado con el tema. Una vez que los distintos grupos compartieron sus respuestas, la profesora repartió en cada grupo una copia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); se leyeron todos en voz alta y seguidamente, cada grupo se centró en discutir situaciones en las que no son respetados los cinco derechos humanos asignados. Después se eligió uno de los DDHH para representar delante de toda la clase cómo es violado en una situación determinada. En la siguiente tabla se enumeran los DDHH elegidos por el alumnado y el modo en que se representaron.

<b>Representación de violación de un derecho humano</b>	<b>DDHH violado</b>
Varias personas reciben latigazos mientras trabajan recogiendo fruta en el campo.	DDHH número 4: Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre.
Una mujer intenta cruzar la frontera entre EEUU y México y un policía la detiene al intentar entrar.	DDHH número 9: Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.
Dos mujeres muestran que están casadas en España. Esto contrasta con las siguientes realidades: dos hombres son arrestados por tener una relación sentimental en México; lo mismo ocurre con dos mujeres en Tanzania. Finalmente, dos hombres son sentenciados a pena de muerte por tener una relación sentimental en Irán y tener intención de salir del país para casarse.	DDHH número 16: Las mujeres y los hombres tienen derecho a casarse y fundar una familia.
Varias personas participan en una manifestación para pedir incremento salarial y la policía las arresta.	DDHH número 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión.
Por un lado, se representan niñas que acuden al colegio y reciben una educación gratuita. Por otro lado, se representan niñas que dejan en colegio a una edad temprana para trabajar u ocuparse de la familia.	DDHH número 26: Toda persona tiene derecho a la educación.
Un grupo de mujeres, un grupo de inmigrantes y un grupo de personas que practican el Islam se quejan de ser discriminadas y piden que se las acepte tal y como son.	DDHH número 2: Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

*Tabla 1 - Representaciones en clase de violaciones de DDHH.*

Con esta actividad se introduce la EBDH en la enseñanza universitaria por sus aportes a la formación de ciudadanía global (Medina Rey, 2015). Además, esta práctica permite al alumnado aprender vocabulario avanzado relacionado con los DDHH, el desarrollo de empatía hacia personas que sufren diferentes situaciones sociales injustas y la adquisición de competencias sociales.

Al acabar las representaciones hubo un debate en clase para que el alumnado discutiera sobre las posibles soluciones para resolver las violaciones de DDHH representadas con el fin de avanzar en la construcción de sociedades más justas. El alumnado también expresó cómo se había sentido en las representaciones y cómo esto había contribuido a ponerse en el lugar de otras personas que sufren discriminación o exclusión.

De entre los distintos ODS, las actividades descritas contribuyen sobre todo a profundizar en los siguientes: número 1, 4 y 16. En la siguiente tabla se presentan los ODS y el modo en que cada actividad contribuye a potenciarlos:



ODS	Forma en que cada actividad potencia el ODS
<p><b>ODS 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo</b></p>	<p><b>Actividad 1:</b> reflexionando sobre cómo el alumnado con problemas de disciplina suele vivir en situación de pobreza y exclusión.</p> <p><b>Actividad 2:</b> vinculando la pobreza con una de las causas que lleva a las/os inmigrantes a dejar sus países.</p> <p><b>Actividad 3:</b> tomando conciencia de que la pobreza no es compatible con las condiciones de vida digna que promulga la declaración de DDHH.</p>
<p><b>ODS 4. Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos</b></p>	<p><b>Actividad 1:</b> reflexionando sobre posibles soluciones para resolver problemas de disciplina en el aula que no facilita que todo el alumnado esté incluido en las actividades que se presenten en clase.</p> <p><b>Actividad 2:</b> tomando conciencia de cómo la educación contribuye a integrar a las personas en la sociedad y considerando la educación como un derecho de las personas que emigran.</p> <p><b>Actividad 3:</b> tomando conciencia de que la educación es un derecho humano y de la importancia de introducir la EBDH en las aulas para profundizar en los DDHH.</p>
<p><b>ODS 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.</b></p>	<p><b>Actividad 1:</b> potenciando en la resolución pacífica de conflictos en los debates llevados a cabo en clase.</p> <p><b>Actividad 2:</b> profundizando en las formas en que se puede integrar a las/os inmigrantes y reflexionando sobre cómo son excluidas/os de la justicia y de las instituciones del grupo mayoritario.</p> <p><b>Actividad 3:</b> tomando conciencia de que vivir en paz y respetar la justicia está relacionado con varios DDHH (vid. Tabla 1).</p>

*Tabla 2 - Relaciones entre los ODS y las actividades propuestas.*

Los ODS trabajados en la asignatura permiten introducir una perspectiva basada en la justicia social en la enseñanza universitaria. También favorecen la inclusión de temas globales en el aula, hecho que lleva consigo que el alumnado utiliza vocabulario y estructuras sintácticas avanzadas para expresar sus ideas, a la vez que profundiza en el pensamiento crítico al contrastar sus ideas con las de los demás.

Consideramos que las actividades presentadas también contribuyen a potenciar otros ODS, pero por cuestiones de espacio nos hemos centrado solo en tres. En sucesivos trabajos pretendemos seguir profundizando en la vinculación de los ODS y las actividades propuestas en distintas asignaturas con el fin de que el alumnado conozca los ODS y reflexione sobre el modo en que puede aplicarlos a su vida.

## 5. Resultados de la encuesta y discusión

La encuesta se diseñó para conocer la opinión anónima del alumnado sobre algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y para obtener algunos datos cuantitativos. La respondió todo el alumnado que asistió a clase y participó en las actividades, y consta de cinco preguntas.

Nos llama la atención que al preguntar al alumnado si conocía los enfoques de la ECG y la ED antes de que se planteara en esta asignatura, una gran parte ofrece una respuesta negativa; en concreto, el 79%, mientras que un 21% responde que sí los conocía.

En la segunda pregunta se pedía a cada alumna/o su opinión sobre si se consideraba una persona con más conciencia global y social tras la realización de las actividades enmarcadas en la EDS y la ED. En este caso, un 93% respondió de forma afirmativa, frente a un 7% que respondió lo contrario. Por tanto, consideramos que las actividades han sido adecuadas para trabajar temas sociales y que el alumnado avance como ciudadanía global.

Sin embargo, al preguntar a las/os estudiantes si conocían los ODS antes de que se mencionaran en clase, de nuevo la gran mayoría, un 86%, responde que no, frente a un 14% que ofrecen respuestas positivas. La pregunta 4 plantea al estudiantado si consideraba que enmarcar las actividades en los ODS contribuía a que pueda reflexionar sobre su importancia; la gran mayoría, el 96%, responde que sí, y solo un 4% ofrece una respuesta negativa. Las respuestas obtenidas en estas dos preguntas nos confirman la necesidad y la conveniencia de enmarcar las prácticas docentes en los ODS debido a su importancia en la agenda global actual.

Finalmente, en la pregunta 5 se pide al alumnado que seleccione qué competencias sociales ha desarrollado más con las actividades realizadas. Un 68% del alumnado encuestado las marca todas. Del 32% que no las marca todas, el 21% elige las competencias comprender a los otros, la comunicación y la cooperación, frente a un 11% que selecciona el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos.

Una propuesta educativa enmarcada en la ECG, ED y los ODS como la presentada en este artículo tiene como objetivo fundamental mejorar la conciencia social del alumnado al trabajar con temas transversales relacionados con los ODS. Las distintas actividades presentadas han pretendido que el alumnado se desarrolle como ciudadanía cosmopolita, abierta a los cambios y las necesidades sociales, además de adquirir los conocimientos de la materia. Esto lleva consigo que se tenga una visión del mundo más amplia, se sea más consciente de la diversidad, a la vez que se abre la mentalidad y la persona se enriquece (Ortega Carpio, Córdón Pedregosa, y Sianes Castaño, 2013). Tanto la ECG como la ED introducen una perspectiva de justicia en la educación de cualquier nivel educativo pues ambas potencian la inclusión de las personas con independencia de sus diferencias.

A la hora de trabajar con temas globales en el aula, los debates y los *role plays* son mucho más efectivos que las clases tradicionales basadas en las explicaciones del profesorado y en tomar apuntes. Se potencia, por tanto, que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico al presentarse en los debates distintas perspectivas de entender los temas y distintos puntos de vista por parte del alumnado (Moliní Fernández y

Sánchez-González, 2019; Rothman y Sanderson, 2018). Este tipo de actividades favorece que el alumnado emplee un lenguaje específico para tratar los temas globales objeto de estudio. Se trabaja por campos semánticos que ayuden al alumnado a relacionar unas palabras con otras a la vez que adquiere vocabulario nuevo de nivel avanzado que le permite expresarse con fluidez y compartir tanto sus emociones como sus opiniones.

Los temas globales seleccionados contribuyen a introducir una perspectiva de justicia en la clase de inglés como lengua extranjera. Las/os alumnas/os, por tanto, toman conciencia de que sus acciones contribuyen a que el mundo siga como está o, si asumen un compromiso activo, de alguna manera pueden contribuir a su transformación. Se pretende que las actividades descritas ayuden a desarrollar la habilidad para poder comprender realidades sociales distintas de la propia. Así, contribuirán a desterrar tanto prejuicios como estereotipos que limitan al alumnado en actitudes etnocéntricas y en realidades personales. En este sentido, se potencia la adquisición de competencias sociales que contribuyen a que el alumnado tenga una visión más amplia a la vez que mejora su compromiso social.

Las tres actividades favorecen que el alumnado exponga sus argumentos de forma clara y coherente ante sus iguales. Además, se fomenta el respeto a la diversidad de opiniones, la cooperación, el liderazgo y la comunicación como competencias necesarias en las nuevas generaciones de estudiantes (Ramos, Chiva, y Gómez, 2017). En definitiva, nos encontramos ante una propuesta pedagógica que contribuye a desarrollar valores y compromiso social con diferentes asuntos globales que mejorarían el planeta como los presentados en los ODS.

El estudio que presentamos tiene limitaciones pues consiste en la puesta en práctica de actividades enmarcadas en la ECG, la ED y los ODS en una asignatura del grado en Estudios Ingleses. Sin embargo, con esta experiencia pretendemos ofrecer un ejemplo de actividades que pueda servir de modelo para otras asignaturas, debido al carácter transversal de la temática de las mismas. Consideramos fundamental introducir temas sociales en las aulas debido a la necesidad de establecer relaciones entre lo que se enseña y lo que ocurre en la sociedad. Las actividades también favorecen la integración de las distintas destrezas de la lengua inglesa, por lo que nuestra propuesta educativa es integral pues va más allá de la adquisición de conocimientos.

## 6. Conclusiones

Las actividades presentadas favorecen el desarrollo del alumnado como ciudadanía global pues contribuyen a concienciar sobre realidades sociales distintas de la propia en las que se observan situaciones injustas que es necesario mejorar. Tanto la temática de las actividades como el trabajo cooperativo en los grupos contribuyen a la adquisición de competencias sociales que el alumnado podrá aplicar tanto a su vida laboral como personal. Así, se potencia tanto la responsabilidad social como la ciudadanía global del alumnado.

Es destacable que casi la totalidad de las/os encuestadas/os considere que al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene más conciencia global (93%) pues este dato indica que las actividades de contenido social llevadas a cabo han contribuido no solo a que el alumnado trabajara las distintas destrezas

de la lengua inglesa sino también a la adquisición de competencias sociales que le serán de utilidad para su futuro como profesional.

Las prácticas presentadas ayudan al alumnado a tomar conciencia de la importancia de los ODS y su relación con las inequidades y asimetrías de poder que existen en la actualidad. Por tanto, los enfoques pedagógicos seleccionados y los ODS contribuirán a que el alumnado se posicione y asuma un compromiso activo como ciudadanía comprometida en la construcción de un mundo mejor.

## Apéndice 1. Encuesta

1. ¿Conocías los enfoques de la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo antes de que se planteara en esta asignatura?

**Sí No**

2. ¿Te consideras una persona con más conciencia global y social tras realizar las actividades planteadas en clase?

**Sí No**

3. ¿Conocías los ODS antes de que se mencionaran en clase?

**Sí No**

4. ¿Consideras que enmarcar las actividades en los ODS contribuye a que puedas reflexionar sobre su importancia?

**Sí No**

5. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales te parece que has desarrollado más con las actividades realizadas?

- **Comprender a los otros**
- **La conciencia política**
- **La comunicación**
- **La cooperación**
- **El liderazgo**
- **La influencia**
- **La resolución de conflictos**

## Referencias bibliográficas

- Acosta Torres, R., y Aguilar Balderas, J. C. (Comp.) (2018). Educar para la sostenibilidad. La función de la universidad en el cumplimiento de la agenda 2030. Jalisco: Arlequín Editorial y Servicios.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boni, A., y Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.
- Celorio, G., y López de Munain, A. (Coords.) (2012). La educación para el desarrollo en la universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora. Bilbao: Universidad del País Vasco, Hegoa.
- Coque Martínez, J., Ortega Carpio, M. L., y Sianes Castaño, A. (2012). La educación para el desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *REIFOP*, 15(2), 89-100.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Resolución de la Asamblea General 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. U.N. Doc A/810, 71 (1948).
- Dieste, B., Coma, T., y Blasco-Serrano, A. C. (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), 97-115. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>.
- Evans, M., Ingram, L., Macdonald, A., y Weber, N. (2009). Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 24-26.
- Fry, G. (2015). Human rights education: Comparative, cross-cultural, and interdisciplinary perspectives. En A. Prieto y M. L. Sierra Huedo (Coords.), *Educación y defensa de los derechos humanos: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 111-136). Logroño: Ediciones del 4 de agosto.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2a ed.). Londres: Routledge Press.
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30.
- Londoño-López, M. C. (2018). Retos y desafíos de las políticas públicas para la igualdad de género y los derechos humanos, en el marco de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. *Prospectiva*, 25, 13-28. DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v%vi%i.6004>.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8223596>.
- Medina Rey, J. M. (2015). Derechos humanos y sostenibilidad. En A. Prieto Andrés y M. L. Sierra Huedo (Coords.), *Educación y defensa de los derechos humanos: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 34-61). Logroño: Ediciones del 4 de agosto.
- Medir, R. M., Heras, R., y Magin, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331-355.
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>.
- Moliní Fernández, F., y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227.

- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>.
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015a). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Disponible en <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Documento%20Final%20Agenda%202030.pdf>.
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015b). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/70/L.1). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf).
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015c). Objetivos de desarrollo sostenible. A/69/L.85, 12 agosto 2015. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.
- Ocampo, J. A. (2015). Gobernanza global y desarrollo: Una comprensión cabal de las instituciones y las prioridades. En J. A. Ocampo (Ed.), *Gobernanza global y desarrollo. Nuevos desafíos y prioridades de la cooperación internacional* (pp. 13-28). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ortega Carpio, M. L., Cordón Pedregosa, M. R., y Sianes Castaño, A. (Coords.) (2013). *Educación para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad*. Córdoba: Universidad Loyola Andalucía, Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación.
- Ortega Carpio, M. L., Sianes Castaño, A., y Cordón Pedregosa, M. A. (2012). La educación para el desarrollo en la lucha contra la pobreza: Aportes para el profesorado universitario. *Revista de Fomento Social*, 67, 607-633.
- Porto, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Prieto Andrés, A., y Sierra Huedo, M. L. (Coords.) (2015). *Educación y defensa de los derechos humanos: Una perspectiva multidisciplinar*. Logroño: Ediciones del 4 de agosto.
- Quintano Nieto, J., Ortega Gaité, S., Tejedor Mardomingo, M., y Ruiz Ruiz, E. (2019). Análisis–diagnóstico de la educación para el desarrollo en contextos escolares rurales de un grupo de países europeos. *Revista de Fomento Social*, 74(3), 265-284.
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>.
- Rothman, J. R., y Sanderson, S. (2018). Language and peace: Using global issues in the English language classroom to create a more sustainable dialogue. *TESL Reporter*, 51(2), 53-76.
- Salinas Ramos, K. (2014). *Acercando la educación para el desarrollo a la escuela. Una mirada internacional, una mirada local*. Pamplona: Autoedición.
- Tallón, R., y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- UNESCO (2015a). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021*. París: UNESCO.

**Índice**

